قضايا تربوية
مدخل للعلوم التربوية

أ.د / بيومي محمد ضحاوي
أستاذ التربية المقارنة و الإدارة التعليمية
كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

الطبعة الثانية
١٩٩٩ - ٢٠٠٠
الناشر
مكتبة النهضة المصرية و دار الفكر العربي القاهره



بسم الله الرحمن الرحيم

" وما أُتيتم من العلم إلا قليلاً ..... "

صدق الله العظيم



الإهداء

إلى الآباء والأمهات

إلى الأبناء الأعزاء

إلى معلمي الحاضر والمستقبل

إلى كل العاملين في الحقل التربوي

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع

المؤلف



مقدمة

يهدف هذا الكتاب إلى تعريف القاريء بوجه عام والطالب المعلم بوجه خاص بأهمية العلوم التربوية بعامة ، والمراحل التطورية لهذه العلوم التربوية منذ أن كانت تعتمد على نظام التلمذة الصناعية (الأسطى والصبي) في الأربعينات من القرن التاسع عشر والإعتماد على الفلسفة العقلية إلى الدراسة العلمية النفسية وعلاقة ذلك بالتربية والمجتمع المحيط بكل مؤثراته وقواه الثقافية كما هو قائم الآن . والتعريف أيضا بالعلوم التربوية وبعض مجالاتها الدراسية .

كما يهدف إلى التعريف بالأدوار التربوية للأسرة ومؤسسات الحضانة ورياض الأطفال ، والتكامل بين المؤسسات الإجتماعية المختلفة بالمجتمع مثل الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام في المجالات التربوية والإجتماعية والثقافية والبيئية .

ويهدف إلى التعريف بمؤسسات إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله وتطورها في مصر ، وخاصة كليات التربية ورسالتها ونظم وجوانب الإعداد فيها .

ويهدف إلى التعريف بمؤسسات إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله في كل من اليابان والصين الشعبية للإستفادة من جهودها في إصلاح أو تطوير أو تعديل الجهود التربوية المحلية في مجال إعداد المعلمين .

ويهدف أيضا إلى التعريف بمؤسسات إعداد معلم تعليم الكبار في بعض دول الكتلة الشرقية ، وإمكانية الإفادة من تجاربها في طرح تصورات مستقبلية لصيغ وأنماط وأساليب إعداد معلم تعليم الكبار في مصر والبلاد العربية .

والله من وراء قصد السبيل .....

أ.د. بيومي محمد ضحاوي
مسقط في أول أغسطس ١٩٩٧م.

مقدمة الطبعة الثانية

بتوفيق من الله سبحانه وتعالى، نفذت الطبعة الأولى من هذا الكتاب الذى يهدف إلـــى جـــانب الأهداف التى احتوتها مقدمة الطبعة الأولى إلى إلقاء الضوء على الحياة الجامعية فى مواجهـــة حاجات الشباب المستقبلية، ببيان مفهوم الشباب وأهميته فى المجتمعات العربية بعامـــة، وإدراك أهم القيم السائدة فى المجتمعات العربية ومواقف الشباب منها، وبيان أهم الاحتياجات الحاليـــة والمستقبلية للشباب، ثم التعرف على طبيعة الحياة الجامعية فى مواجهـــة احتياجـــات الشـــباب المستقبلية، وهذا ما احتواه الفصل السابع.

كما يهدف الكتاب أيضاً إلى إلقاء الضوء على موضوع آخر على درجة من الأهمية بالنســـبة للطلاب والمعلمين والمهتمين بالحقل التربوى وهو أدوار المؤسسات التربويـــة فـــى مجتمـــع المعلومات، وذلك ببيان طبيعة عصر المعلومات، وأهم تقنياته التكنولوجية وخاصـــة أجـــهزة الكمبيوتر واستخدامها فى المجال التربوى. ثم بيان دور التربية فى مجتمـــع المعلومـــات فـــى إطار الأزمة التربوية الناتجة عن القوى المجتمعية المختلفة وتفاعلها مع عصـــر المعلومـــات وتكنولوجياته المتقدمة، وهذا ما تضمنه الفصل الثامن والأخير من هذا الكتاب.

والله ولى التوفيق.

أ.د. بيومى محمد ضحاوى

الإسماعيلية فى اكتوبر ١٩٩٩م

محتوى الكتاب

الفصل الأول

أهمية دراسة العلوم التربوية وتطورها ومجالاتها

مقدمة :

لقد تزايد الإهتمام بالتربية على مر العصور كنيتجة طبيعية لتعقيد الحياة ، وتراكم الخبرات البشرية ، مما جعل التربية ضرورة من ضرورات الحياة في المجتمعات الإنسانية . فالتربية مظهر حياتي ، وممارسة فعلية سلوكية لأفكار ومفاهيم لها معالم وظواهر وأسباب ونتائج وأصول وطرائق ، قد تكون واضحة أحيانا وغير واضحة أحيانا أخرى . والتربية كعملية إنسانية هي في الأصل طبيعة أساسية من طبائع النفس البشرية ، أساسها قابلية الفرد الفطرية للتكيف ، وهي في نفس الوقت وظيفة إجتماعية تلقائية يمارسها الأفراد الذين أختاروا أن يعيشوا حياة الجماعة . فالتربية إذن ، نزوع طبيعي في أساس التكوين الفردي والإجتماعي للإنسان ، وهي عملية ضرورية للفرد والمجتمع إذا أريد للمجتمعات أن تتجدد وللفرد الإنساني أن يحقق ذاته .

ويمكن النظر إلى التربية من زاويتين :

- إنها عملية تنشئة أو تطبيع إجتماعي للفرد الذي يرث عن والديه السمات الجسيمة والتكوين النفسي من مزاج إنفعالي وخصائص نفسية أخرى . ولكنه يكتسب بالتربية كافة المكونات والخصائص الإجتماعية وكثيرا من المكونات النفسية التي تصوغ شخصيته كفرد متميز عن غيره . كما تجعله عنصرا على قدر من الإنسجام الإجتماعي مع أفراد مجموعته الإنسانية التي ينتمي إليها .
- كما أنها عملية نمو شامل ومتكامل للشخصية الفردية . فالفرد ينمو وينضج متفاعلا عن عناصر بيئته الطبيعية والإجتماعية من حوله ، هادفا إلى تحقيق التوازن مع تلك البيئة ، وتعمل التربية على مساعدة الفرد على النمو المتكامل لنواحي شخصيته المختلفة ، بحيث يحقق ذاته الفردية في

إطار من الإنتماء الإيجابي إلى جماعة إنسانية ، تتيح له استمرار التعلم واكتساب المزيد من الخبرات الحضارية لخيره وخير الجماعة على حد السواء(١) .

وأصبحت التربية في وقتنا الحاضر مطالبة بتحقيق أهداف هامة ورئيسية منها :

- أن تمد الأفراد والجماعات بالمعارف والخبرات لتمكنهم من تسيير حياتهم الفردية والجماعية بالشكل المناسب .
- أن تنمي طاقات الفرد وإمكاناته تنمية متكاملة تمكن من التعامل مع بيئته الإجتماعية وبيئته الطبيعية .
- أن تعد الأفراد لممارسة الحياة بكافة جوانبها ومقوماتها في المجتمع بما يضمن فهمها وتعديلها وتطويرها كلما دعت الضرورة لذلك .
- أن تحافظ على استمرارية المجتمع بأن تنقل ثقافته من جيل إلى جيل(٢) .

وأخيرا حاول الباحثون في المجال التربوي تصنيف عملية التربية في أشكال أو أصناف متعددة على أساس طريقتها أو مؤسساتها أو حسب المكان الذي تتم فيه وهي :

أ - **التربية النظامية : Formal Education** وهي شكل من أشكال التربية الذي يتم من خلال التعليم المدرسي الذي يتم في المؤسسات التعليفية المدرسية ، وتتميز التربية النظامية بأنها تتم على أساس وجود أهداف محددة لها ، ويتطلب تحقيق هذه الأهداف وجود مناهج دراسية محددة ، وطرق وأساليب تربوية ، بالإضافة الى توفر إدارة وتنظيمات تربوية وأجهزة ومواد تعليمية ، وتوفر هيئة من المتخصصين التربويين المؤهلين لتحقيق هذه الأهداف .

ب - **التربية غير النظامية أو الموازية : Non Formal Education** ويقصد بالتربية غير النظامية أو الموازية ، التربية التي تتم من خلال الأسر ودور العبادة والنوادي ومراكز الترويح ومجتمع الرفاق ، والحياة الإجتماعية . وهي تربية لا تتم في ضوء أهداف واضحة ومحددة بصورة مسبقة ، ولقد تزايدت خطورة دور هذه التربية على تربية الأفراد في هذا

العصر بشكل خاص ، لما يشهده هذا العصر من تزايد عظيم في وسائل الإتصال وشيوعها ، حيث أصبح الأفراد يتعرضون لتأثيرات مؤسسات التربية غير النظامية بصورة أكثر من تأثيرات مؤسسات التربية النظامية ، مما يحتم ضرورة جعل برامج مؤسسات التربية غير النظامية موازية ومتكاملة مع برامج مؤسسات التربية النظامية ، وذلك لتحقيق الأهداف العامة للتربية ووظائفها .

جـ - **التربية غير المنظمة أو العرضية أو التقائية:** In- Formal Education وهي التي تتم في العالم الواسع للفرد ، دون أن تكون هناك جهة معينة تهدف القيام بها ، فهي تربية تتم دون ضبط أو توجيه من أحد ، كما أنها تجري في البيئة الطبيعية والإجتماعية بصورة عفوية وتلقائية ، وهي تعد من أخطر أشكال التربية على تنشئة الفرد وتربيته(٣) .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن شخصية الفرد محصلة لهذه الأشكال المختلفة للتربية ، ولا يمكن الفصل بين أشكال التربية ومؤسساتها ، لأنها بطبيعتها المتداخلة فيما بينها ، بل وينبغي أن تتداخل وتتكامل فيما بينها بصورة مستمرة ودائمة .

ولقد كانت الأسرة ولزمن طويل ، هي الجهة والصورة التي تمارس تربية الأفراد في فنون الحياة السائدة آنذاك . غير أن تعقد شئون الحياة واستنباط وسائل جديدة في تعامل الإنسان مع بيئته قد أدى به إلى أنماط متعددة ومتنوعة من الخبرات جعل قيام مؤسسة متخصصة بحفظ هذا التراث وتنظيمه ونقله إلى النشء أمرا ضروريا بعد أن تجاوز هذا العبء طاقة الكبار وأولياء الأمور على مستوى القبيلة أو الأسرة .

وهكذا وفي مرحلة من مراحل تطور المجتمعات الإنسانية ، وجدت المدرسة كمؤسسة تربوية لتقوم بمجموعة من الوظائف والخدمات كان من أهمها ولا شك حفظ التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل بعد تبشيطه وتنقيتها من الشوائب وإثرائه بخبرات جديدة ناتجة عن تعامل تلك المجتمعات مع البيئة المادية ومع المجتمعات الإنسانية الأخرى .

وفي ضوء ما تقدم سوف يركز الفصل الحالي على ثلاثة محاور أساسية هي :

- أهمية دراسة العلوم التربوية .
- تطور دراسة العلوم التربوية .
- العلوم التربوية وبعض مجالاتها الدراسية .

أولا : أهمية دراسة العلوم التربوية :

تعتبر التربية ضرورة فردية وإجتماعية في آن واحد ، فلا الفرد يستطيع أن يستغني عنها ولا المجتمع . فالفرد يحتاج إلى التربية لأن العلم لا ينتقل بالوراثة ، ولا يمكن للطفل الناشيء أن يرث العلوم والفنون والآداب والحضارة عن والديه ، بل هو يفعل ذلك عن طريق التعلم والتدرب والتطبع ، وهذا ما تتيحه له التربية . كما إن عجز الطفل وإعتماده على الكبار وحاجته إليهم في المراحل الأولى من نموه ، يجعله يحتاج إلى رعاية وحماية وإهتمام وتوجيه من مرحلة النمو والتعلم المستمرين ، وهذا يجعل من المؤسسات التربوية وخاصة المنزل والمدرسة أقدر المؤسسات وأنسبها للوصول بالطفل إلى مرحلة الإعتماد على النفس . كما أن تعقد البيئة الإنسانية والمادية وتشعب عناصرها ومكوناتها ، يجعل الفرد في حاجة أشد للتربية بأنماطها المختلفة لتعمل على حل المشكلات وإزالة العقبات وتلبية حاجاته ومتطلباته المتجددة .

ويحتاج المجتمع إلى التربية أيضا ، لأنه يحتفظ عن طريقها بتراثه الحضاري من علوم وفنون وعادات وتقاليد وإتجاهات وقيم وتحفظه له وتنقله إلى الناشئين عبر مؤسساتها ووسائطها المختلفة . كما يعمل المجتمع من خلال المؤسسات التربوية على تمحيص تراثه الحضاري المتراكم لتبسيطه وتنظيمه وتنقيتها من العناصر السلبية التي تعوقه ، وفي نفس الوقت يلجأ المجتمع إلى التربية بما فيها من الجدة والأصالة والإبتكار مما يثري ذلك التراث بالمفيد من الخبرات الإنسانية التي تجعل من البيئة المادية والإجتماعية أكثر ملاءمة لحياة الفرد والمجتمع . كما يحتاج المجتمع إلى التربية لأن الثورة العلمية والتكنولوجية

التي تجتاح العالم والتي تؤثر في كل فرد في كل مكان بفضل وسائل النقل السريع للمعارف والعلوم ، تضع المجتمع المعاصر أمام خيارات صعبة ، ولن يستطيع إختيار المناسب فيه إلا عن طريق المؤسسات التربوية والتي بدورها تقوم بتربية أبناء المجتمع تربية حقيقية ومناسبة للتطورات العصرية ، ويكونون أقدر على إدراك الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن الثورتين العلمية والتكنولوجية ، والسير في الإتجاهات الإيجابية للمجتمعات الإنسانية . وهذا يعني إعطاء المؤسسات التربوية دورا أكبر ، وجعل النشاطات التربوية والإنسانية تربية مدى الحياة ، ويصبح المجتمع مستمر التعلم لمواجهة الجوانب السلبية والمحفوفة بالمخاطر المقترنة بهذه الثورة التكنولوجية والتي ظهرت آثارها واضحة وبصور شتى على المستوى العالمي(٤) .

وهكذا ، يمكن القول أن التربية هي وسيلة المجتمع في الحفاظ على نفسه واستمراره عن طريق نقل ثقافته وتناولها بالتبسيط والتنقية والإضافة من الجديد والمعاصر بما يتناسب وقيم ذلك المجتمع . كما أنها في نفس الوقت وسيلة المجتمع لتشكيل أفراده ثقافيا وإجتماعيا ، وتغيير سلوكهم أيجابيا بما يتضمن نمو قدراتهم وإمكاناتهم وتكيفهم مع البيئة التي تحيط بهم ، والتي قد تمتد من المنزل إلى المدرسة والنادي وأماكن العبادة ، والترفية ، ودور الكتب والمتحاف ، والجمعيات والروابط والنقابات المهنية المختلفة وجماعات الأصدقاء وغيرها من المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية التي لها أدوارها المتابينة في العملية التربوية(٥) .

وعلى الرغم من أن المؤسسات الإجتماعية المحيطة بالإنسان في مجتمعه ، كالأسرة وجماعة الرفاق والمتاحف ودور العبادة ووسائل الإعلام وغيرها لا يعتبر العمل التربوي هدفها الأول ، بل لها أهداف رئيسية أخرى ، إلا أنها تقوم بعمل تربوي جيد وهام ـ وخاصة الأسرة ـ أثناء تأديتها لمهامها الأخرى . إلا أن المدرسة وهي مؤسسة إجتماعية أساسية أنشأها المجتمع عن قصد لتتولى المهمة التربوية الأساسية والمنظمة ولأستكمال الدور الأسري أو تعويض النقص في

جوانبه ، تقوم أيضا بأدوار غير تربوية مثل الخدمات الصحية والإنتاجية والأمن ... الخ . تقوم بها من أجل تهيئة بيئة أفضل للقيام بوظيفتها التربوية التي وجدت من أجلها وتسعى دائما لتحقيقها بأعلى درجات التحقق من أجل تنشئة أفراد المجتمع بما يجعلهم أعضاء صالحين ونافعين للحياة العصرية المتجددة والمتطورة ، ولحياة الغد المتوقعة .

ومن هنا فإن التربية لا تتم داخل المؤسسات التربوية (المدارس) فقط ، وإنما يمكن أن تتم داخل كافة الأنظمة والمؤسسات الإجتماعية التي يعيش فيها الإنسان . أي أن التربية تتم خلال مواقف الحياة المختلفة ، سواء منها ما كان داخل المدرسة أم خارجها .

ومعنى هذا أن العمل التربوي يمكن أن يساهم فيه الكثير من أفراد المجتمع مثل الوالدين والأقارب ، والأصدقاء ، ورجال الأعلام ، وأئمة المساجد ودور العبادة الأخرى ، أو حتى رجال السياسة والاقتصاد والقانون . كما أن العمل التربوي يمكن أن يتم في أماكن مختلفة مثل المدرسة والمنزل والإذاعة والنادي والنقابة والمتحف أو حتى خلال الأنشطة الترويحية المختلفة .

أما بالنسبة للعملية التعليمية والتي تعتبر جزءا من العملية التربوية الشاملة ، فتحتاج إلى إنسان معد إعدادا جيدا (المعلم التربوي) ومكانا ملائما للعملية التربوية والتعليمية (المدرسة) وتلميذا ومنهجا تربويا وعلميا متكاملا وملائما ، وأهدافا تربوية وتعليمية إشترك في وضعها قادة الفكر التربوي والت[illegible]ي مع المعلم والتلميذ والمهتمين بالمجتمع وخاصة أولياء الأمور ... الخ كل هذه المقومات الأساسية وغيرها يجب توافرها لقيام العملية التربوية والتعليمية بشكل ملائم وصحيح .

ومن ثم يمكن القول أن العملية التربوية والتعليمية لم تعد مهنة من لا مهنة له ، ويمكن لأي فرد من أفراد المجتمع أن يقوم بها كما كان يعتقد البعض . إنها مهنة تحتاج إلى علم ومعرفة ومهارات خاصة ، من ثم قامت المجتمعات ـــ التي تدرك أهمية هذه المهنة ـ بانشاء مؤسسات الإعداد اللازمة لإعداد من توكل

إليهم مهنة التربية والتعليم من أداء أدوارهم المنوطة بهم على أحسن وجه ، وهو جوهر رسالة كليات التربية ومؤسسات إعداد العلم المختلفة في شتى بلاد العالم وخاصة في الوقت الحاضر ، لإيمان تلك المجتمعات المعاصرة بأن التربية مهنة هامة مثل بقية المهن في المجتمع ، ولا ينبغي أن ينضم لهذه المهنة إلا من نال تأهيلا خاصا لممارستها .

فبجانب الإعداد الأكاديمي التخصصي في مجال معين ، يتميز المعلم خريج المعاهد والكليات التربوية بتلازم الإعداد الثقافي العام والذي يتيح له الإلمام بالعديد من المعارف والإفكار عن مجالات العلوم الأخرى حتى يكون على وعي بما يدور في محيط الفكر الإنساني ويستطيع توجيه طلابه والمحيطين به التوجيه السليم ، ويستطيع توظيف ذلك في حياتة العملية داخل المؤسسات التعليمية وفي المجتمع من خلال المواقف الحياتية المختلفة التي تواجهه ويحسن التصرف فيها . أما المحور الثالث ـ الإعدادي التربوي ـ والمتكامل للمحورين السابقين (الأكاديمي والثقافي) فإنه يميز المعلم عن غيره من خريجي المعاهد والجامعات الأخرى ، حيث تزويده بالمهارات اللازمة للتعامل بطرق وأساليب مناسبة مع طلابه ومادته العلمية ومجتمعه وزملاء مهنته وكل المحيطين بمؤسسته التعليمية ، بل ويزوده هذا المحور بأسرار المهنة السامية وبما يجعله أكثر ولاءا وانتماء ولدساتيرها .

ومن ثم تحرص مؤسسات الإعداد العلمي والثقافي والتربوي للمعلمين على تزويد الدارسين فيها بالعلوم النظرية التي تلقي الضوء على جميع أطراف العملية التربوية . ولهذا تضمن الإعداد المهني للمعلم الدراسات العديدة في مجالات التربية بفروعها المختلفة ، وعلم النفس بفروعه المختلفة والمناهج وطرق التدريس الملائمة لكل تخصص علمي، تقتضي العملية التربوية توفيره للدارسين.

وقبل الخوض في عرض أهم مجالات العلوم التربوية التي تقدمها مؤسسات إعداد المعلم وأهميتها له ، يمكن طرح بعض الأفكار التطورية لعلم التربية ونشأته في القرنين التاسع عشر والعشرين في المحور التالي :

ثانيا : تطور دراسة العلوم التربوية :

تعتبر التربية أو علم التربية حديثة النشأة نسبيا إذا تمت المقارنة بينه وبين العلوم الأخرى مثل الرياضيات أو التاريخ أو اللغات . وحداثة هذا العلم من حيث تطور صيغه وأشكاله القائمة كموضوع علمي مقبول ويتم تدريسه في كليات وأقسام التربية ، تعود إلى الأربعينات من القرن التاسع عشر في دولة مثل انجلترا ، من خلال وضع نظام للمنح والحوافز والمساعدات للتلاميذ أو الطلاب المعلمين ورفع مرتباتهم للدراسة في كليات المعلمين ، وإعطاء الشهادات نتيجة للإمتحانات الخاصة بالكبار الذين عملوا في حقل التعليم والتدريب لبضع سنين .

وكان هناك نظام الطالب المعلم أو المعلم المبتدىء والذي يقبل الطلاب بعد سن الرابعة عشرة ومن التلاميذ الناضجين والمتفوقين بالمدارس الأولية آنذاك . حيث يجلس كل تلميذ مع معلم ذو خبرة طويلة وممتازة داخل المدرسة ليشاهده ويلاحظ اداؤه في الفصل وكيفية ضبطه وإدارته للفصل والتلاميذ . وإلى جانب هذه المشاهدة العملية والنظرية يدرس معه مقررات ومناهج المرحلة الابتدائية ليتعرف عليها ويلم بها قبل أن يبدأ عملية التدريس بهذه المرحلة .

ففي عام ١٨٧٢م أشارت المقررات والموضوعات المتضمنة في الإمتحانات الخاصة بالشهادة التي تعطى لهؤلاء التلاميذ المعلمين إلى القدر الضروري من المواد العملية والنظرية والمهنية واللازمة لتدريب هؤلاء التلاميذ والتي سميت فيما بعد بالمقررات التربوية والتي تصف أحسن الطرق لتدريس القراءة والكتابة والحساب ، وبعض الموضوعات الأخرى في المرحلة الابتدائية لطلاب السنة الأولى . أما مقررات السنة الثانية فكانت تصف الفصل الدراسي والإجابة . أما مقررات السنة الثانية فتصف الفصل الدراسي والإجابة على الأسئلة التي تدور حول الموضوعات الخاصة بالطرق المختلفة لتنظيم المدارس الأولية ، وطرق التسجيل في المدرسة ، وكيفية حفظ السجلات وكيفية استخراج البيانات وطريقة تدريس الجغرافيا والتاريخ والنحو ، ثم القواعد والقيم الأخلاقية وكيفية حفظ النظام .

كما كانت كليـــات المعلمين القديمة تركز جهدها على التدريب العملي متبعة في ذلك نصـائح بعض المفكريـــن التربويين أمثال الدكتور أندريوبيل Dr. Andrew Bell وهو من الرواد الأوائل في مجال تدريب وإعداد المعلمين في مدينة جلاسجو Glasgow ببريطانيا حيث قال : " من خلال الحضور إلى المدرسة والإستمرار فيها ومشاهدة ما يتم فيها عن كثب والمشاركة فيما يجري بالمكاتب الإدارية والفنية فيها ، والحال التي عليها المعلم في مظهره ومخبره وليس بالمحاضرات والمقررات المكتوبة يكون الإعداد السليم للمعلم(٦) .

ولقد تم سؤال جميع من أتبعوا الدكتور أندريوبيل ومن إتبع الأساليب الأخرى ، وكانت الموافقة على رأي الدكتور بيل في كيفية إعداد المعلم وتدريبه .

وأشار الباحث الإنجليزي جد C.H. Judd في دراسته المقارنة عن إعداد المعلمين في أوائل القرن العشرين إلى أن عملية تطور خطة أو نظام التلميذ المعلم توضح الكثير من المعالم الخاصة بكليات الإعداد ، لا سيما ما يتعلق بحقيقة التدريب العملي أو التربية العملية ومدى التركيز عليها في عملية الإعداد ، كما أن فكرة الإعداد المهني أو الحرفي جاءت تحت ضغوط من خلال التنتظيمات الحقيقية للمعلمين وبرامج كليات الإعداد .

كما أشار جد Judd ، أيضا إلى التركيز الشديد على الجانب العملي لعملية الإعداد وإغفال الجانب النظري لعملية الإعداد والتدريب في الكليات الإنجليزية لتدريب وإعداد المعلمين .

وبعد عشر سنوات مما قال جد ، حدثت تغيرات في عملية الإعداد والتدريب من خلال دراسة علم النفس بطريقة علمية بواسطة الإستعانة بالخبراء ، والمحاضرين على مستوى عال من الكفاءة والخبرات الطويلة والمتنوعة ، وكذلك بإختيار الطلاب الأذكياء والناضجين جسميا وعقليا حتى تكون عملية الإعداد والتدريب تتم باستمتاع وتعقل .

وظهر الإهتمام بالدراسة العلمية لعلم النفس في مقررات إعداد المعلمين منذ ١٨٩٥م في مقررات العام الأول والثاني . أما الطلاب الذين رغبوا في

إستمرار الدراسة لعام ثالث ، فإن مقرراتهم شملت الأدب والفن ونظريات عملية التدريس وبعض الموضوعات التربوية وعلاقة التربية بالعلوم الأخرى والتربية كعلم .

هذه الموضوعات ما هي إلا مقدمة لمقررات الإعداد والتدريب للمعلمين في مجالين رئيسيين هما علم النفس التربوي وتاريخ التربية ، ولكن ليس بالطريقة المتطورة التي نراهما عليها في عالم اليوم . فها هو الدكتور بان Dr.A. Bain والذي يعد من أوائل المفكرين الذين طوروا وعدلوا في الدراسة لإعداد المعلمين وتحويلها من الجانب التقليدي القائم على الفلسفة العقلية إلى الدراسة العلمية النفسية ، وعلاقة ذلك بالتربية ، حيث قدم الكثير من الأفكار والتي تطورت فيما بعد وكانت بمثابة نقد لفكرتين تتعلقان بالقدرات والإستعدادات النفسية ثم التدريب الرسمي والتي حكمت النظرية التربوية وتطبيقاتها خلال القرن التاسع عشر حيث أشارت بعض الكتب في هذا المجال سنة ١٨٨٤م إلى أن أهداف التعليم في تلك الآونة كانت لتدعيم وتعميق الإستعدادات الضعيفة وللعمل على إحلال القوة العقلية والأخلاقية والدينية والعملية محل القوة البدنية والجسمية ، وكذلك المعرفة العامة وأن تعمل كل هذه المعارف والأمكانت على تحقيق الهدف منها(٧) .

وهناك جيمس سولي James Sully كمحرر يشير في كتاب به بعنوان كتاب المعلم في علم النفس إلى الفرق بين القوة أو القدرة النفسية Faculty Psychology والتطور النفسي Developemental Psychology فهو أول من قدم الدراسة المنظمة في مجال علم نفس الطفل ضمن مقررات منهج إعداد المعلمين . كما أنه شجع تلاميذه على الإهتمام بدراسة الحالة . وكانت أول طبعة من كتابه الذي نشر سنة ١٨٨٦م تركز على التطور العقلي والقدرات العقلية . وأهم مذاهب علم النفس الحديث أنه يوجد نسق أو نظام متطور لهذه القدرات ، وضرب مثالا في ذلك بالتدريبات القائمة على الذاكرة والحفظ على أنها مصممة لتقديم نماذج جيدة لإكتساب أو الإستعدادات للتعليم بصفة عامة . ولكن بعد ذلك وفي الطبعة الخامسة لكتابه سنة ١٩٠٩م فإنه كتب يقول : في هذه الأيام لا يوجد

مبرر لإغفال أن الطفل ما هـو إلا كـائن حي قـائم بذاتـه ينمـو بـالخبرة وبواسـطة قدراته ومواقفـه الخاصـة . وأن واجب وعمل المعلم أو المربـي أن يعمـل علـى توجيه هذه القدرات والإمكانات المتوفرة للطفـل إلـى أقصـى مـا يسـتطيع وأحسـن الطرق لتنميته وتطوره العقلي . وكان رأيه عن تدريبات الذاكرة في هـذه الطبعـة بحذر شديد وأضاف إلى ذلك جوانب أخرى مثل علم النفس الإجتماعي ، العاطفـة والوجدان وتطور الشخصية والتي تشير إلى المحاولات الجديدة المؤثرة على علـم النفس التربوي .

والسنوات القليلة في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كـانت بمثابة فترة الإخصاب لعملية تطـور علـم النفس الحديـث كموضـوع ، ولتطبيقاتـه العمليـة التربويـة . كمـا شـهدت الحقبـة الأولـى مـن القـرن العشـرين نشـأة معظـم المدارس الرئيسية في علم النفس الحديث مثل علم النفس التحليلـي ، وعلـم النفس السلوكي ، وعلم النفس الجشـطالتي ، ورغـم أن هـذه المـدارس كـان لهـا تأثيرهـا الكبير على مقررات علم النفس التربوي في مجال إعداد المعلميـن إلا أنهـا كـانت بعيدة كل البعد عن مجال إعداد المعلمين قبل ظهورها في هذه الحقبة الزمنية .

ففي الفترة من ١٨٩٠م إلى ١٩١٠م كما وضح مونـرو W.S. Monroe كان علم النفس السائد والمتصل بالعملية التعليمية يحتوي على علم نفـس القـدرات والطريقة الهربارتية وعلم العلاقات الإنسانية كتنظيم وتطبيـق بالإضافـة إلـى علـم النفس العام .

وقبل العشرينات من هذا القرن ، كانت هناك تغيرات هامة في مجال تنظيم الجانب المهني للمقررات الدراسية لمهنة التعليم ثم محتوى هذه المقـررات فقديمـا كان يعتمد على المدرسـين الأوائـل فـي تنظيـم هـذه الجوانـب ، هـؤلاء المدرسـين الذين غالبا ما يكونوا قـائمين علـى المـدارس التجريبيـة الملحقـة بكليـات المعلميـن لتستخدم في مجال التدريب العملي ، ذلك النظام الذي يشبه نظـام التلمذة أوالمعلـم الـذي كـان ينظـم إلـى بعـض المـدارس بعد سـن الرابعـة عشـرة ويلتحـق بـأحد المدرسيـــن ويلاحظ ما يفعلـــه داخل حجرة الدراسة أو خارجها وما يقوم به من

أعمـال حتـى يكتسـب طريقتـه كالنظـام الحرفـي . فـالمدرس الأول يقـوم بـإعداد الدروس وتقديمها للطلاب الذين بدورهم يلاحظوه وينقدوا طريقته سلبا وإيجابا . هـذه الطريقـة كـانت مسـتخدمة منـذ منتصـف القـرن التاسـع عشـر حيـث خرجـت الطريقة التلقانية Similtoneous Method للتفرقـة بينهـا وبيـن نظـام الطريقـة الإرشادية Monitorial Mothod والتي يقوم بها العريـف بقيـادة مجموعـة مـن التلاميذ الصغار تحت إشراف المدرس الأصلي أو المدرس الأكبر . ففـي ضـوء الطريقة الموحدة فإن المدرس يدرس لتلاميذ فصل كـامل قد يصلـون إلـى ٦٠ أو أكثر في نفس الوقـت ، وهـذه الطريقـة تظهـر الخبـرة والقـدرة علـى التحكـم فـي الفصـل وتوجيـــه التلاميـذ وإدارة الحـوار بينهـم ومـا تتطلبــه إجــراءات العمليـة التعليمية . وعلى كل حال فإنه في العشرينات من هذا القرن ظهرت طرق أخـرى لتنظيم العملية التعليمية والتي طبقت بصفة أساسية في المراحل الأولـى ومـدارس الأطفال وإلى حد ما في المدارس الثانوية .

هـذه الطـرق الجديـدة كـان لهـا أصولهـا العلميـة وجذورهـا التاريخيـة فـــي الأعمـال الخاصـة بجـان جـاك روسـو J.J. Rousseau وباسـيدو Basedow وبستالونزي Bestalozzi وفيلنبرج Fellenberg ثم فروبل Froebel هـؤلاء إستطاعوا تحويل بؤرة الإهتمـام بالنسبة للمـدرس مـن نـاقل للمعرفـة ومرشـدا أو موجها لمجموعة من الأطفال إلى مـدرس صـانع للمواقـف التـي تقـابل إحتياجـات هؤلاء الأطفال في مجموعهم أو في حالة تفردهم . والـذي كـان يحتاجـه المـدرس في مثل هذه المواقف ليس بـالطبع الطريقـة أو طريقـة معينـة بـل الخـبرات وفهـم الأطفال والإختلافات الفردية بينهم والمطالب الفردية لكـل منهـم للعمليـة التعليميـة في المراحل المختلفة من نموهم والإستخدام الأمثل والضروري للخامات المتاحـة والأساليب المناسبة لقدرات كل طفل(٨) .

ووفق هذه التطورات والتغييرات فـي المجـال التعليمـي حـدث تعديـل فـي مصطلح أو معنى كلمة أستاذ طريقة أو مادة إلى محاضر في المجال التربوي هذه التطـــورات إزدادت سرعة بعد إنشاء السلطات التعليمية المحلية لكليات المعلمين

الكبيرة والكثيرة المتنوعة بعد قانون التعليم لسنة ١٩٠٢م لتساهم بدورها مع الكليات التطوعية القديمة أو التقليدية . وكان الطلاب الذين يقومون بالتربية العملية في المدارس المختلفة في البيئة المحيطة يحظون بزيارات المحاضرين في القرية في المواد المختلفة لهم عدة مرات أسبوعيا لتزويدهم بالتوجيهات والإرشادات الخاصة بطريقة التدريس وأساليبه وكان المناخ التربوي ملائما حيث وجدت الكتب التربوية التي تناولت الجوانب التربوية ومبادئها وكان أهمها كتاب السيربيرسي نن Sir Percy Nunn's التربية ومحتواهات وأهم مبادئها الأولية والذي نشر عام ١٩٢٠م والذي كان يستقي مادته الأصلية من أفكار وليم مكدوجل في علم النفس فكانت التربية في هذه الحقبة الزمنية تركز بالدرجة الأولى على الجوانب السيكولوجية للتلميذ وخاصة فيما يتعلق بالغرائز ، واستمر الحال هكذا حتى الحرب العالمية الثانية حيث كان التركيز على دراسة مراحل النمو المختلفة للطفل من الميلاد حتى النضج . وبدأت بعض الجمعيات الخاصة والتربوية بإجراء الدراسات على الأطفال وأنشئت صحيفة معلم الصغار عام ١٨٩٩م ، وسميت فيما بعد باسم دراسة الطفل ١٩٠٨م وقاد هذا المجال رواد عظام مثل جيمس سالي وسير لي بيرت وونش و بويد ، وسوزان إسحق والتي عملت في معهد التربية جامعة لندن وفلنتين بجامعة برمنجهام ، كل هؤلاء كانت لهم إسهامات كبيرة وساهموا في ترجمة أعمال جان بياجيه في هذا الميدان .

وإتسع المجال التربوي في علم النفس لدراسة قدرات الإنسان وخاصة القدرة العامة أو الذكاء على يد سبيرمان ، والتي كان لها تأثير كبير في تحديد قدرات بعض التلاميذ وتوزيعهم على أنواع المدارس الملائمة .

وبجانب الإهتمام بعلم النفس ومجالاته في الخمسينات ظهر الإهتمام بعلم الإجتماع والذي دخل في نطاق الدراسة الجامعية كعلم مستقل بذاته وله مجالاته النظرية والبحثية والذي كان له دوره في إظهار العوامل الإجتماعية مثل طبيعة وخلفية الأسرة والجيران ومستوى الثروة ووظيفة الوالدين ، ومن خلال هذه العوامل كان يتم توزيع التلاميذ وتقديم نوع التعليم الملائم . وإتسع مجال العمل

في إجتماعات التربية وعلم الإجتماع التربوي بدرجة ملوحظة في الستينات وحتى اليوم حيث تركزت الدراسات على الأنواع المختلفة من المدارس في النظام التعليمي وعلاقة المدارس بالبيئات التي تخدمها والمحددات الإجتماعية للقدرة على التعلم مثل اللغة وتطبيق نظريات الإدارة لفهم الديناميات الداخلية للمدرسة .

ومع ظهور المخترعات والبطاعة الحديثة وإنتشار الكتب عن التربية وظهور كتابات المصلحين التربويين أمثال أرنولد وكويك في انجلترا ١٨٩٠م متناولين تاريخ التربية ودورها في مجال إعداد المعلم ، فإن هذا العلم أصبح من الركائز الهامة في إعداد معلمي المدارس الثانوية والمقررات الدراسية الخاصة بإعداد المعلمين في الجامعات والذي كان دافعا قويا لتأسيس كليات التربية لرعاية الدراسات الأكاديمية والبحوث في المجال التعليمي . وكان للسيرمايكل سادلر عام ١٩١١م الفضل الأكبر في انجلترا على توضيح ما يمكن تدريسه أو ما يشمله مقرر تاريخ التربية حيث ركز على تاريخ المؤسسات التربوية الإنجليزية وأعمال كبار المربين أمثال أفلاطون وسقراط وأرسطو متسلسلا في ذلك حتى جون ديوي في أمريكا .

ونتيجة للتغيرات المتلاحقة على المجتمعات والأفكار ، ونتيجة طبيعية للثورة التي أثرت على مفاهيم الفلاسفة فيما يتصل بتخصصاتهم ، فإن المجال أصبح ملائما لفلسفة التربية لكي تسهم في دراسة التربية ، فها هو كتاب هاردي Hardie عن الحقيقة والوهم في النظرية التربوية والذي خرج للوجود عام ١٩٤٥م متضمنا الطرق التحليلية التي تظهر أعمال المفكرين مور وبرود ، وأهتمت بتحليل الكثير من المفاهيم التي كانت لها إستخدامات خاصة في التربية ، إلى جانب بعض المسائل الهامة ذات الإتصال التربوي مثل الحرية والمسئولية والحقيقة والمعرفة والذكاء وكل هذا إندرج تحت مسمى أصول التربية .

ومن الكتب المعروفة في هذا المجال التربوي أيضا كتاب وايت هيد Whitehead المعروف باسم أهداف التربية والذي ظهر عام ١٩٢٩م ويعالج القيم التربوية وطبيعة العملية التربوية ويقدم إطارا مرشدا للطلاب الذين في طريقهم للتدريس وإعداد دروسهم .

وكان لإستخدام مناهج البحث التحليلية في المجال التربوي نتائج عميقة تتعلق بفحص وتقصي مفهوم النظرية التربوية وإلى أي حد يتم الأخذ بنتائجها عند دراسة التربية في الكليات والأقسام التربوية .

وهكذا نجد أن الفرد يستخدم عند دراسته للتربية طرق تفكير نفسية أو تاريخية أو إجتماعية أو فلسفية لإلقاء الضوء على بعض المشكلات في ميدان الحياة الإنسانية ، والنظريات التربوية شأنها في ذلك شأن جميع النظريات العلمية الأخرى ، لها وحدة منطقية أكثر من كونها مجرد ميدانا للمعرفة يدور حول التربية . وينتج عن ذلك أنه في المقررات التي تعد الأفراد ليصبحوا مدرسين أو مهندسين أو أطباء أصبح ربط النظرية بالتطبيق في المقرر ذاته له أهمية خاصة ، لأن الفشل في الربط بينهم لدرجة كافية يبدو معارضا لطبيعة الدراسة النظرية العملية . حيث لابد للنظرية التربوية أن تطبق بمعنى أكثر إيجابية وفكرا وإبداعا ولا تقتصر على كونها مجرد فكرة ، وتطبيق النظرية على الواقع هو نشاط للتعلم يطرح مجموعة من المسلمات أو التعميمات الملائمة وعلى الطبيعة العامة للنظرية وما تعنيه عند تطبيقها ، ويقول الفيلسوف الفرنسي كانط : أن النظرية هي مجموعة من القواعد تقدم بطريقة معينة في التعميم ويجب على الممارس أن يباشر نوعا من الحكم لتقرير ما إذا كانت الحالة تنضوى تحت لواء القاعدة العامة ، كما يشير البعض الآخر إلى سذاجة تطبيق النظرية الصحيحة في الظروف غير الصحيحة . فينبغي علينا ألا نتعلم القواعد والنظريات والأسس فقط ، ولكن علينا بتعلم كيفية تطبيقها وتفسيرها بطريقة صحيحة(٩) .

ثالثا : العلوم التربوية وبعض مجالاتها الدراسية :

في هذا الجزء سوف نحاول إلقاء الضوء على بعض العلوم التربوية ومجالاتها الدراسية بالقدر الذي يمكن الطالب المعلم أو الدارس في أحد المجالات التربوية أن يدرك بعض المعارف والحقائق عن المجالات التربوية الأخرى . كما نود أن نذكر القاريء بأن هذه المجالات والعلوم التربوية التي سوف يرد ذكرها في هذا الجزء تمثل جوهر الإعداد المهني للمعلم إلى جانب مجال الممارسة الفعلية وهو التربية العملية في المؤسسات التربوية والتعليمية بمراحلها المختلفة .

١ - فلسفة التربية :

تمثل الفلسفة بشكل عام قمة التفكير العلمي في أي فرع من فروع العلم ، بما فيها العلوم التربوية المختلفة . ولهذا يعتبرها البعض أنها تمثل بعد العمق بالنسبة للعلوم التربوية من حيث أنها تمكننا من دراسة ونقد وتحليل العملية التربوية في أبعادها الشمولية والكلية . ولفلسفة التربية وظيفتان رئيسيتان هما :

* إنها تساعدنا على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة وعميقة ومنظمة . وتساعدنا في تقديم الحجج والأدلة وتعمل على تحرير عقولنا من طغيان التصلب في الرأي وسلطان الأفكار التعليمية القديمة . ولهذا تعمل فلسفة التربية على تحسين السياسات والقرارات التربوية .
* إنها تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتها . ومن ثم تمثل فلسفة التربية همزة الوصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي والمستوى العملي والتطبيقي للقرارت والاختيارات التربوية(١٠) .

كما يؤكد البعض الآخر أن لفلسفة التربية أهداف ووظائف هامة للمعلم والمربي والتي تتمثل في العناصر التالية :

- فهم النظام التعليمي عن طريق معرفة مفاهيمه .
- تشخيص بعض المفاهيم الخاطئة نتيجة لعمليات التنشئة الإجتماعية والصراع القيمي داخل المجتمع .
- التدريب على التحليل والترتيب ، وهي من أهم المهارات اللازمة للمعلمين والطلاب على حد سواء .
- إدراك علاقات جديدة ، وهو هدف مبني بشكل أساسي على عمليتي التحليل والترتيب .
- مواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي داخل القطاع التعليمي بخاصة والمجتمع الأكبر بعامة .
- تطوير العملية التعليمية وهي من أهم وظائف فلسفة التربية وأهدافها سواء على مستوى الفصل أم المدرسة أم العملية التربوية برمتها(١١) .

كما أن فلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية ، وتعديل مسارها بما يتلاءم والحياة العصرية في خطة شاملة ومتكاملة(١٢) .

ومن خلال العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية ، جعل البعض يعتبر أن الفلسفة أماً للتربية وأن التربية معملا للفسفة(١٣) وهو أمر طبيعي ، بإعتبار أن الفلسفة هي أم العلوم وأن التربية إحداها ، وهي البوتقة التي تظهر فيها الأفكار الفسلفية والتربوية المتعلقة بالأهداف والأغراض التربوية والتعليمية والطبيعة البشرية للصغار والكبار والطموحات الإنسانية وصراعها القيمي في كل المجتمعات .

٢ - أصول التربية :

وهذا المجال الدراسي ومن عنوانه يدل على إهتمامه بالمباديء والأسس والمفاهيم والأساليب النظرية والتطبيقية التي تحكم العمل التربوي وتوجه الممارسات التربوية في ضوء القوى الثقافية الموجهة للعمل التربوي بالمجتمع المحيط ، سواء كانت هذه القوى سياسية أم اقتصادية ، أم إجتماعية أم تاريخية ، أم دينية ... إلخ ، وإبراز العلاقة التبادلية بين المؤسسات التربوية بتشريعاتها ولوائحها ونظمها وبين الأيديولوجيات السياسية السائدة في المجتمع ، والنظم الإقتصادية المرتبطة بهذا الأيديولوجيات وجذورها التاريخية وحركة التطور الإجتماعي وعلاقته بالجانب العقائدي والروحي وإنعكاسات كل ذلك في الممارسات التربوية والتعليمية .

ولذا يؤكد البعض أن دراسة هذا المجال التربوي تهدف إلى ما يلي :

- تمكين الطالب من معرفة الأسس والمباديء التي توجه نشاط المدرس اليومي في تربيته لتلاميذه والتي تمكنه كذلك من الحكم على أساليب التربية المختلفة .
- إبراز العلاقة العضوية بين أهداف التربية ووسائلها ، وبين غايات المجتمع في تكوين المواطن الإنسان ، وفي تحقيق التقدم العام في عالم متغير .

- بيان أهمية وضع إطار عام لفهم وظائف التربية وقضاياها ومعالجة مشكلاتها في ضوء تحديد مكان التربية بين العلوم المختلفة وميادين النشاط الإنساني المتعددة .
- إقرار الأسس التي تجعل من التعليم مهنة لها أصولها العلمية ودستورها الأخلاقي(١٤) .

ومجمل القول أن أصول التربية كمجال من المجالات التربوية الواسعة لا يهتم بدراسة الفروع والعلوم الأخرى (سياسية - إقتصادية - إجتماعية - تاريخية - دينية ... الخ) . كغاية في حد ذاتها ، بل من أجل فهم طبيعة العملية التربوية وبما يمكن أن يساعد على إدراك الأسس والمباديء التي تستند إليها .

٣ - تاريخ التربية :

يهتم هذا المجال من الدراسات التربوية بالتطور التاريخي للمارسات التربوية سواء كانت مرتبطة بشخصيات تاريخية أو سياسية أو تربوية ، أم مرتبطة بمجتمعات وحضارات إنسانية بعينها ، مثل التربية في المجتمعات البدائية ، والتربية في بلاد اليونان ، أو في العصور المسيحية والعصور الإسلامية ... الخ . بما يظهر الأهداف والأنماط التربوية عبر هذه العصور التاريخية ، أم في إطار هذه الأمم البشرية وفقا لعقائدها وظروفها المعيشية المختلفة . وبيان كيفية إختلاف الأنماط التربوية بإختلاف المجتمعات وإختلاف العصور ، وكيف نشأت المدرسة كمؤسسة تربوية ، ومراحل تطورها ، وكيف كانت التربية بمؤسساتها المختلفة انعكاسا للأوضاع الثقافية والإجتماعية والسياسية والإقتصادية في المجتمعات المختلفة ، ولماذا كانت هناك نظم تعليمية تقدمية ومتحررة وتعمل على تحرير فكر الإنسان وإنطلاقه ، ونظم أخرى تسلطية إستبدادية تقيد العقل البشري وتحد من انطلاقه وحريته(١٥) .

٤ - التربية المقارنة :

على الرغم من أن التربية المقارنة من ميادين الدراسات التربوية الحديثة النشأة نسبيا ، إلا أنها أصبحت جزءا معترفا به في إعداد المعلم في معظم النظم التعليمية المعاصرة ، وفي الجامعات الأجنبية والعربية على السواء تدخل التربية المقارنة ضمن مقررات الدرجات الجامعية التي تؤهل لمهنة التدريس من أدناها إلى أعلاها(١٦) .

وتهتم التربية المقارنة بدراسة النظم والنظريات التربوية وتطبيقاتها في البلاد المختلفة والمقارنة بينها حتى نستطيع أن نوسع فهمنا وإدراكنا للمشكلات التربوية .

ولعل هذا ما يؤكد كارتر جود C.V. Good في قاموس التربية بقوله : أن التربية المقارنة مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بقصد الوصول إلى زيادة الفهم وتعميقه في المشكلات التربوية ، لا في البلد الذي ينتسب إليه الدارس فحسب ، بل في البلاد الأخرى أيضا(١٧) .

ومن ثم فإن التربية المقارنة ليست مجالا معينا من مجالات الدراسة ، وإنما جميع مجالات التربية تعتبر مجال للدراسة المقارنة إذا تم بحثها من زاوية مقارنة(١٨) . كما أن لدراسة التربية المقارنة أهمية متعددة الجوانب من أبرزها : مساعدة الدارس على فهم مشكلات التربية في بلاده ، وتنمية الإتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية ، والحد من التعصب أو المغالاة في تقدير النظم القومية للتعليم أو امتداح النظم التعليمية الأخرى(١٩) .

٥ - الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية :

يقوم الإداريون دائما بتنفيذ ما يأمر به المشرعون والسياسيون في شتى مجالات الحياة . ولهذا فإن العمل الإداري قائم منذ هبط أبو البشر آدم عليه السلام إلى الأرض بأمر من ربه ، حيث قام آدم بتنفيذ الشرائع السماوية في الأرض بإعتباره خليفة لله عز وجل ، فكان آدم أول رجال الإدارة قاطبة .

وإذا كانت الممارسات الإدارية بشكل عام قديمة قدم البشرية ، وقد سبق لنا أن أوضحنا أن الأساليب والأنماط التربوية مرتبطة بالإنسان والمجتمعات والشعوب ، فإنه بالضرورة تكون الإدارة التربوية قديمة قدم البشرية أيضا . إلا أن هذه الممارسات الإدارية لم تدخل في مضمار الميادين العلمية والتربوية إلا في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين كنتيجة للتطور الذي حدث في المجال الإداري في الميادين الأخرى وخاصة المجالات العسكرية والصناعية والتجارية ، من أجل الوصول إلى أفضل النتائج الحربية وأفضل النتائج في

المنتجات الصناعية وأفضل النتائج في الأرباح التجارية وبأقل كلفة إقتصادية أو في الأرواح البشرية .

وبناء على ما تقدم فإن الإدارة التربوية أيضا تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية بأقل كلفة إقتصادية وجهود بشرية .

ومع التطور العلمي في هذا الميدان التربوي بدأت الآراء التربوية تحاول التمييز بين الإدارة التربوية بإعتبارها ذلك الكل الذي يشمل التشريعات والقوانين واللوائح المتعلقة بالعملية التربوية الشاملة من القمة (الوزارة) وحتى القاعدة (المدرسة) ، وبين الإدارة التعليمية بإعتبارها الحلقة الوسطى والأجهزة المسئولة عن تفسير هذه التشريعات والقوانين واللوائح بما يتناسب وطبيعة عناصر العملية التعليمية من أهداف ومحتوى ومعلم وتلميذ ووسيلة في إطار العمليات الإدارية الرئيسية المتعلقة بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة والتقويم والمتابعة وبين هذا وذاك والإدارة المدرسية المرحلة الهامة في وضع هذه التشريعات والقوانين واللوائح ووضع التنفيذ والتطبيق في المدارس بمراحلها التعليمية المختلفة وفي الفصول الدراسية بإشتراك فعال بين العناصر المادية والبشرية المتاحة وفي مناخ تربوي ملائم وبما يحقق الأهداف التربوية والتعليمية والمدرسية في آن واحد .

إلا أن البعض لا يحب هذه التفرقة أو التمييز بين الإدارة التربوية والإدارة التعليمية ويجعلهما شيئا واحدا بإعتبار أن الإدارة التربوية أشمل وأعم من الإدارة التعليمية وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي التربية المتكاملة ، ومن ثم تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية . أما بالنسبة للإدارة المدرسية فالأمر فيها واضحا حيث أنه تتعلق بالمستوى الإجرائي على مستوى المدرسة وتعمل على تحقيق رسالة التربية والصلة بينها وبين الإدارة التربوية والتعليمية هي صلة الخاص بالعام .

وقد تطورت النظرة إلى الإدارة التعليمية تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة وجاء هذا التطور نتيجة للعوامل الآتية :

- إضفاء الصبغة العلمية على الإدارة بإعتبار رجل الإدارة صاحب مهنة .
- تركز الدراسة على الإدارة بإعتبارها ظاهرة سلوك وأداء وتفاعل إجتماعي وعلاقات إنسانية .

- إستخدام النظريات والنماذج في دراسة الإدارة .
- الإعتراف بالقوى الجديدة التي تشكل النظرة الجديدة للإدارة كالتكنولوجيا الحديثة والظواهر السكانية والعقائدية والأيديولوجية والتغير والصراع القيمي والتفجر المعرفي .
- إهتمام الباحثين بدرجة كبيرة بالدراسات العلمية للإدارة(٢٠) .

٦ - التخطيط التربوي :

مجال تربوي هام ، ومن ثم أصبح محورا أساسيا من محاور الدراسات التربوية سواء كان مستقلا بذاته أو في إطار الإجارة التعليمية أو في إطار إقتصاديات التعليم . كما أن التخطيط الإقتصادي وهو قوام الدول العصرية والمتقدمة لم يكن لتقوم له قائمة أو يبلغ أهدافه أو يكون صحيحا إلا بتكامله مع التخطيط التربوي الذي يلبي حاجات الإقتصاد بأهم عنصر فعال وهو العنصر البشري المعد والمدرب والقابل للتعديل والتطوير بما يتناسب والتغيرات المتسارعة في مجالات العلم وتطبيقاته التكنولوجية .

وقد يكون التخطيط على المستوى القومي للدولة وهو التخطيط الشامل لجميع قطاعات الدولة الإقتصادية والإجتماعية والتربوية والصحية والسياحية والإعلامية والدينية ...إلخ ، وقد يكون التخطيط على مستوى قطاع واحد مثل قطاع التربية والتعليم ، بل قد يكون على مستوى الإدارة التعليمية داخل هذا القطاع ، أو حتى على المستوى الإجرائي داخل المدرسة وهذا بالطبع هو التخطيط القطاعي أو الفرعي أو الجزئي .

ومن الملاحظ أن الخطة الرئيسية تحدد الخطة الفرعية ، وأن الخطة الفرعية مستمدة من الخطة الرئيسية وتؤدي بالتالي إلى تحقيقها . كما يوجد تخطيط طويل المدى (٥ سنوات أو ١٠ سنوات) وتخطيط قصير المدى (لمدة عام أو أقل من عام)(٢١) .

والتخطيط في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لإختيار أحسن الحلول المختلفة للوصول إلى أهداف معينة . أوهو عملية ترتيب الأولويات

في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة(٢٢) . ولهذا يعرفه البعض بأنه : عملية منظمة تتضمن إتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى أهداف محددة ، على مراحل معينة ، خلال فترة أو فترات زمنية محددة ، مستخدمة الموارد المادية والبشرية والمعنوية والمتاحة حاليا ومستقبلا أحسن إستخدام(٢٣) .

وهكذا يبدو أهمية هذا المجال لا للتربية والتعليم فحسب ، بل لكل القطاعات المجتمعية والتي تتعامل مع العناصر المادية والبشرية وفق خطط طويلة أو قصيرة الأجل مستندة في ذلك على الدراسة العلمية الدقيقة والتي تجعل من عمليات التنبؤ والتوقع للأحداث والمستقبليات ركيزة أساسية للإنطلاق من الحاضر إلى المستقبل .

٧ - إجتماعيات التربية :

وهذا الميدان التربوي يتعلق بدراسة الجوانب الإجتماعية للتربية ، وهو مجال ينتج عن التكامل بين العلوم التربوية وعلم الإجتماع ، فقد إهتمت التربية بموضوع علم الإجتماع ، وأهتم الأخير بموضوعات التربية . ومن ثم يحاول علم الإجتماع التربوي أن يحل المشكلات التربوية أو يتغلب عليها بطريقة عملية بإستخدام علم الإجتماع . ويمثل هذا الميدان تحولا من جانب علماء الإجتماع وإعترافهم بأن التربية هي أحد المجالات المفيدة والهامة لدراستهم(٢٤) .

ويقوم هذا الميدان التربوي بتغطية مجالات فرعية داخلة أو قل موضوعات دراسية هامة مثل الدراسة الإجتماعية للتربية بالتعرف على حقيقة الإجتماع الإنساني ومضمونه ، والمنظور الإسلامي للمجتمع ، وأهمية دراسة المجتمع بالنسبة للمواطن والمعلم بصفة خاصة ، والعلاقة التفاعلية بين كل من التربية والمجتمع ، ونشأة الإتجاه الإجتماعي في التربية . كما يغطي هذا الميدان دراسة معنى إجتماعيات التربية وموضوعاتها وأهدافها ومكانتها بين العلوم التربوية ومناهج البحث فيها . وكذلك دراسة المشكلات الإجتماعية الملحة في المجتمع المعاصر محليا ودوليا(٢٥) .

٨ ـ المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية :

هذا المجال الواسع ، ذو أهمية بالغة في الوقت الحاضر من ذي قبل ، لا سيما بعد ما توسعت النظرة إلى المنهج المدرسي واعتبرته كل ما يقدم للتلميذ بواسطة المدرسة سواء كان ذلك منصبا على ما بداخل المدرسة أو خارجها . وهذا يشمل كل ما يقوم به التلاميذ من أنشطة تربوية وتعليمية موجهة سواء كانت في الفصول الدراسية أم في خارجها في نطاق المدرسة أو خارج أسوار المدرسة ، في الزيارات والرحلات التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة(٢٦) .

فإذا كان المنهج هو مادة ومضمون العملية التعليمية ، فإن الطالب والمعلم يحتاجان إلى معرفة الأسس والمعايير التي تنظم على أساسها هذه المادة وكيف تتسلسل من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى . وإذا كان المنهج هو وسيلة تحقيق الأهداف التربوية أو ترجمة لها إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها التلاميذ ويتعلمون من نتائجها ، فإن المعلم يلزمه أن يدرس المناهج ، ويتعلم كيف يصيغ الأهداف العامة والسلوكية حتى يمكن ملاحظتها وضبطها وقياسها . كما على المعلم أن يدرس المناهج ليدرك من خلالها المصادر التي تستمد منها أصولها ومحتوياتها والعلاقة بينها وبين غيرها من المواد أو التخصصات العلمية والدراسية . كما أن المناهج جزء من الإعداد المهني للمعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بطرق التدريس واستراتيجياته(٢٧) .

وهكذا أصبح المنهج ليس مجرد مقررات دراسية كما كان يفهم قديما ، وإنما أصبح شاملا إلى جانب هذه المقررات ، تلك المهارات والقيم وطرق التفكير وأنماط السلوك والنشاطات العلمية والثقافية والرياضية والفنية والترويحية والإجتماعية ...إلخ التي تعمل المدرسة والمنزل والمجتمع بمؤسساته المختلفة على توفيرها للتلاميذ داخل الفصل وخارجه من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تنشدها المدرسة وينشدها المجتمع الكبير .

أما بالنسبة لطرق التدريس وأنماط التعليم المختلفة ، فهو ميدان تربوي يعني بتطبيق الأصول والمباديء العلمية في المواد التربوية المختلفة وتكييفها للموقف التعليمي والتربوي داخل الفصل من خلال الأنشطة الهادفة التي يقوم بها

المعلم . وليست هناك طريقة وحيدة للتدريس يلتزم بها كل معلم ، وإنما هناك مبادىء عامة يجب على المعلم أن يراعيها أثناء تدريسه في مادة تخصصه .

ومع التطور في شتى المجالات العلمية والتربوية في النصف الثاني من القرن العشرين ، بدأ علماء التربية بتجريب أنماط وأساليب جديدة للتدريس وعملوا على تدريب المعلمين عليها مثل طريقة التعليم المصغر وطريقة المحاكاة أو المماثلة والتقليد وطريقة التفاعل وغيرها من الطرق التي بدأت بالفعل كليات التربية المختلفة تستخدمها بنجاح في مختلف بلاد العالم(٢٨) .

أما بالنسبة للوسائل التعليمية فهي ميدان تربوي على درجة بالغة من الأهمية ، بل ومن أهم الأركان التي تبنى عليها عمليات التربية والتعليم ، ومن أهم العناصر التي تساعد على تحقيق أهداف تلك العمليات . ولذلك تسعى مؤسسات إعداد المعلم على إختلاف مستوياتها بإعطاء الطالب المعلم قسطا وافرا من الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المعاصر ليكون أكثر قدرة على التواءم والكفاءة اللازمة له كمعلم يمتلك قدرات ومهارات ضرورية لتأدية مهامه التربوية والتعليمية .

وبكل عام فإن الوسائل التعليمية تساعد على تعليم أعداد كبيرة في فصول مزدحمة ، إذا تم إستخدام التلفزيون والأفلام التعليمية والإذاعة ، وبواسطة عنصر فعال ومتخصص ومزود بكل الإمكانات اللازمة لنجاح درسه . كما تساعد في التغلب على الإتجاه اللفظي في التدريس ، وإزالة الرتابة والملل عند الطلاب لما تتميز به من إثارة وتشويق ، وتدعو للإيجابية والإهتمام من جانب المعلم والمتعلم على حد سواء .

٩ - التربية العملية :

وهي الشق العملي من ميادين الدراسات التربوية ، وتمثل الركيزة الهامة للطالب المعلم ، حيث يدرب من خلالها على وضع النظريات التربوية وما أكتسبه من الميادين التربوية على المستوى النظري ، موضع التطبيق الفعلي ، وفي مواجهة حقيقة لميدان عمله في المستقبل وتحت إشراف وتوجيه علمي من

جانب الأساتذة التربويين الأكاديميين على حد سواء وإلى جانبهم المدرسة بما فيها من الخبرات الكثيرة في الجانب الإداري والفني وبما يضمن لهذا الطالب المعلم أن يستقي خبراته ويتقنها في بيئة تربوية صالحة . ومن خلال هذا الميدان ، يتدرب الطالب المعلم على تحمل الأعباء المهنية والواجبات التي يقوم بها المعلم تدريجيا إلى أن يصل في نهاية فترة الإعداد وقد أتقن ممارسة الأعمال التربوية والتعليمية للمعلم بالشكل المنشود من جانب مؤسسات إعداد المعلم ومن جانب المجتمع الذي سوف يعمل في إطار تشريعاته وقوانينه ولوائحه .

١٠ - العلوم النفسية :

مجال حيوي وهام للإنسان بعامة ، وللطالب والمعلم بخاصة . فهو قطاع عريض من العلوم النفسية التربوية الذي يهدف إلى دراسة السلوك الإنساني بغرض توجيه هذا الإنسان إلى الطريق الصحيح سواء كان هذا الإنسان طفلا أم راشـدا أم شيخا فلكل فئة أسلوب للتعامل النفسي معها . ونظرا لأن المعلم يتعامل مع طلاب في مراحل سنيهم المختلفة (طفولة ، مراهقة ، الرشد ، الشيخوخة (مجال تعليم الكبار) فإن دراسة العلوم النفسية أصبحت من ألزم المجالات والميادين التربوية في كليات إعداد وتدريب وتأهيل المعلمين .

والواقع أن تطور علوم التربية مدين بالفضل الكبير لجهود علماء النفس ، وما قدموه من إسهامات عظيمة للمشتغلين بالتربية من منظرين وممارسين ، ولا يمكن لأي دارس للتربية أن يتكون تكوينا علميا ومهنيا جيدا ما لم يدرس هذا القطاع من العلوم النفسية والتربوية .

وهناك عدة مجالات فرعية أو ميادين دراسية داخل هذا القطاع نشير إلى بعضها باختصار في هذا المقام وتتمثل فيما يلي :

* **علم النفس التربوي** ، والذي يعني بعملية التعلم عند الإنسان من حيث طبيعتها وقوانينها ونظرياتها وشروط التعلم الجيد .
* **علم نفس النمو** ، ويعني بدراسة مراحل النمو المختلفة للفرد ، ودراسة مظاهر النمو وإتجاهاتها في أبعادها الجسمية والعقلية والإنفعالية ، ودراسة مطالب النمو في مراحله المختلفة . ولهذا يهتم بدراسة هذا الفرع كل المشتغلين بتعليم الصغار والكبار على السواء .

* **علم النفس الفارق** ، وهو يعني بدراسة الفروق الفردية في السمات النفسية والعقلية والإنفعالية بين الأفراد وإرتباطها بالعوامل المختلفة مثل عامل السن أو الجنس أو الوراثة أو البيئة أو الوضع الإقتصادي والإجتماعي .
* **الصحة النفسية** ، وتتعلق بدراسة الأسس والأصول العلمية التي تساعد المشتغلين في هذا الميدان على تقديم الإستشارات والخدمات الضرورية لتوفير المناخ النفسي المناسب لنمو الفرد وتجنبه الظروف التي قد تؤدي إلى إضطرابه العقلي أو النفسي .
* **علم النفس الإجتماعي** ، ويتعلق بدراسة سلوك الجماعة ودينامياتها ، وتأثير الجماعة على الفرد ونمو الشخصية ، ويهتم بدراسة التفاعل الإجتماعي وما يتصل بذلك من المقاييس السوسيومترية التي تقيس هذا التفاعل في إتجاهاته المختلفة(٢٩) .

وهناك الكثير من الميادين ومجالات الدراسة التربوية والنفسية التي لم يتسع لها المجال في هذا الفصل ، ومنها ما يتم دراسته في مرحلة البكالوريوس أو الليسانس ومنا ما يتم دراسته في مرحلة الدراسات العليا . إلا أن الهدف من عرض هذه المجالات والميادين الدراسية في المجالات التربوية والنفسية ليتعرف الطالب على طبيعة الدراسة التربوية في كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلم ويهيىء من نفسه لإستقبال مثل هذه العلوم بالقراءة الموجهة أو التعلم الذاتي وبما ييسر له الدراسة ويهيىء له المناخ التربوي المناسب لدراسته .

وكما سبق وذكرنا في بعض المواضع من هذا الفصل أن العملية التربوية والتعليمية لا تقتصر على المدرسة كمؤسسة إجتماعية وتربوية وحيدة أقامها المجتمع لتقوم بدورها التربوي والتعليمي كما كان يعتقد من قبل ، بل هناك مؤسسات إجتماعية ولها جهودها التربوية الهامة مثل الأسرة بمكوناتها الإجتماعية والإقتصادية والروحية والقيمية التي تكسبها لأطفالها لفترة ليست بالقصيرة حتى ينتقلوا جزئيا إلى المدرسة وما زالوا مشدودين لجذورهم الأسرية . **لذا فإن الفصل الثاني يتولى مهمة إلقاء الضوء على الأدوار التربوية للأسرة ومؤسسات رياض الأطفال .**

المراجع :

١ ـ محمود عبدالرازق عفيفي وآخرون ، التربية المعاصرة : طبيعتها وأبعادها الأساسية ، ط٤ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٨ ، ص ١٨ .

٢ ـ عبدالحميد عبدالله سلام ، المدخل في العلوم التربوية ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٢٠ .

٣ ـ عزت جرادات وآخرون ، مدخل إلى التربية ، ط٢ ، المكتبة التربوية المعاصرة ، عمان ـ الأردن ، ١٩٨٤ ، ص ١١ ـ ١٢ .

٤ ـ محمود عبدالرازق عفيفي وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٢ ـ ٢٥ .

٥ ـ عبدالحميد عدالله سلام ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .

6 - Tibble, J.W., (Ed.,) An Introduction to the Study of Education : An Outline for Student. , Routledge & Kegan Paul , London , 1971 , pp. 5 - 6 .

7 - Ibid. , pp. 6 - 7.

8 - Ibid. , pp. 7 - 9 .

9 - Ibid. , pp 10 - 11 , 14 - 17 , 101 - 103 .

١٠ ـ محمد منير مرسي ، فلسفة التربية ، إتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٣٤ ـ ٣٥ .

١١ ـ حسان محمد حسان وآخرون ، دراسات في فلسفة التربية ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، روكسي ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٢٦ ـ ٣٧ .

١٢ ـ عبدالحميد عبدالله سلام ، مرجع سابق ، ص ٨٩٠ .

١٣ ـ سعيد إسماعيل علي وآخرون ، دراسات في فلسفة التربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٣٤ .

١٤ ـ سعيد إسماعيل علي ، المدخل إلى العلوم التربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٨٢ ، ص ١٣١ ـ ١٣٢ .

١٥ ـ محمد منير مرسي ، أصول التربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٣٩ .

١٦ ـ بيومي محمد ضحاوي ، بحوث وقراءات في التربية المقارنة ومناهجها ، مؤسسة نبيل للطباعة ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ٢ .

17 - Good. , C.V., Dictionary of Education , 1945 ,p. 67.
١٨ ـ محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ١٥ ـ ١٦ .
١٩ ـ محمد منير مرسي ، التعليم العام في البلاد العربية ، دراسة مقارنة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص ١٢ ـ ١٥ .
٢٠ ـ محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص ٢٠ .
٢١ ـ إبراهيم عصمت مطاوع ، وأمينة أحمد حسن ، الأصول الإدارية للتربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١٥١ .
٢٢ ـ محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها ، مرجع سابق ، ص ٢٣٩ .
٢٣ ـ محمد جمال نوير وآخرون ، مقدمة في الإدارة المدرسية ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٦٢ .
٢٤ ـ محمد منير مرسي ، أصول التربية ، مرجع سابق ، ص ٤١ .
٢٥ ـ سعيد إسماعيل علي ، المدخل إلى العلوم التربوية ، مرجع سابق ، ص ١٤٠ ـ ١٤١ .
٢٦ ـ محمد منير مرسي ، أصول التربية ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .
٢٧ ـ سعيد إسماعيل علي ، المدخل إلى العلوم التربوية ، مرجع سابق ، ص ١٤٢ ، ١٤٣ .
٢٨ ـ محمد منير مرسي ، أصول التربية ، مرجع سابق ، ص ٤٥ .
٢٩ ـ المرجع السابق ، ص ٣٧ ـ ٣٨ .

الفصل الثاني

الأدوار التربوية للأسرة ومؤسسات رياض الأطفال

مقدمة

تمر المجتمعات البشرية بمرحلة تغيرات وتحولات بفعل التيارات الثقافية الجارفة من الشمال للجنوب ومن الغرب للشرق وفي بعض الأحيان من الاتجاهات الأخرى . مما دعى النظم التعليمية إلى اعادة تنظيم برامجها على أسس جديدة تتلاءم وهذه التيارات الثقافية . ولذا ظهرت أنماط جديدة من المدارس ، ذات مناهج ومقررات دراسية جديدة ، وبأساليب وطرق تدريس حديثة . هذه التغيرات فرضت على التربويين أن يعدلوا من أنفسهم وفق هذه المتغيرات ، والتي أخذت مكانها استجابة للمطالب الاجتماعية المتغيرة .

ومن أهم التغيرات العميقة في الاطار الثقافي في القرن العشرين ، ما طرأ على خصائص الأسرة والمنزل ، والذي كان نتيجة طبيعية للحرية التي منحت للمرأة ودخولها مجالات العمل بأعداد متزايدة ، ونتيجة أيضا ، لاقرار هذا الأمر من الناحية الاجتماعية والدينية . ومن ثم أصبح حجم الأسرة صغيرا إلى حد ما نتيجة لهذا الحراك الاجتماعي ولتنظيم الأسرة وزيادة المعرفة بأساليب تنظيم النسل ، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى المعيشة ، والنظرة الواقعية في ادراك أن العدد القليل من الأطفال يضمن توفير مستوى معيشي مرتفع ، وخاصة في بعض الدول الاوربية ومصر في الوقت الراهن حيث ازمة السكن الصحي والمناسب لحجم الأسرة وارتفاع ايجار المساكن . كل ذلك كان له تأثيره الواضح على حياة وخصائص المنزل(١) . حيث أصبح المنزل والى حد كبير المركز الرئيسي لحياة الأسرة ، وأصبح في منافسة مع الوسائط التعليمية والتربوية والاجتماعية الأخرى سواء داخل المنزل أو خارجه . كما أن الأنشطة المنزلية المختلفة والتي كانت تأخذ معظم وقت ربة البيت ، أصبحت شبه معدة بواسطة مؤسسات أخرى ، وأصبح المنزل يلقى بمسئولياته الثقيلة من التربية وتعديل السلوك والنظام والتربية الدينية والفكرية والقيم والمعايير إلى المؤسسات التربوية الأخرى كالحضانة ورياض الأطفال أو المراحل التعليمية التالية،

وأضحى مكانا لقضاء وقتا سعيدا وممارسة الألعاب والأنشطة المتصلة بالمتعة والمرح فقط . ولهذا أصبحت الأسرة تنفق الكثير من دخلها على توفير الألعاب والأجهزة الثقافية المختلفة لتوفير بيئة تعليمية مناسبة للأطفال .

ومن أجل هذه الحريات المتاحة للأطفال والشباب أصبح هذا القرن(العشرين) يسمى بعصر الطفل Century of the Child (٢) .

ونتيجة لهذه الحريات الممنوحة للأفراد حدث ارتخاء وتقليص للأدوار التربوية الهامة التي كان يقوم بها الكبار نحو الصغر وخاصة الوالدين والاخوة الكبار في نطاق الأسرة ، إلى جانب التحول في الاهتمامات التربوية من التركيز حول المنهج والمادة الدراسية إلى التركيز على الطفل كفرد في حد ذاته .

من أجل ما سبق ، فان معظم النتظم التعليمية في الدول الأوربية — والتي تموج بالاختلافات الثقافية بقيمها المختلفة والمنتشرة في الريف والحضر على السواء — تأخذ في اعتبارها الأول تلك الخلفيات الثقافية للأطفال وأسرهم وخبراتهم . كما نظرت هذه النظم التعليمية للعلاقة الوثيقة بين الآباء والمعلمين والمدرسة باعتبارها تسهم في اقامة الروابط والجسور التربوية بين الثقافة المنزلية وثقافة المجتمع المحيط وما يدور بالمدرسة .(٣) حيث تتحول بيئة الأطفال إلى بيئة تعلم — بل وتعلم فعال ومقبول على المستوى الفردي والاجتماعي ، عندما تتضافر جهود كل من الوالدين والمعلمين ، وتصبح العلاقة بينهما كعلاقة الشركاء في العمل الواحد أو في العملية التعليمية ، رغم الادعاءات التي مؤداها أن البرامج المنزلية — المدرسية غاية في الصعوبة في الاعداد والتطبيق(٤) . ولكن نتائج الدراسات التي قام بها بعض الباحثين والمفكرين في انجلترا ، والتي أجريت على بعض المناطق الانجليزية ، تشير إلى أهمية اشتراك الأطراف المعنية (التلاميذ ، المعلمين ، أولياء الأمور في تحديد الاولويات التعليمية من حيث المشكلات والسياسات المطروحة لحلها(٥) . ومن ثم ينبغي وضع المعايير التي تجعل دور الطرفين محل احترام وتقدير ، لأن بعض الآباء لا يستطيعون تحديد أهمية دورهم في تنمية وتطوير العملية التربوية لأطفالهم ، كما أنهم ليسوا بالضرورة مهتمين بعمل محاولات للتدريس لأطفالهم أو ارشادهم

وتوجيههم لبعض الكتب والمصادر التي يعتقدون أنها سوف تتعارض مع الطرق المدرسية والتي يمكن أن تشوش على أبنائهم . فالأب له دور فعال إذا حدث هناك تعاون ومشاركة ، حيث يضفي على الموقف التعليمي خبراته الطويلة والمتنوعة ، هذه العلاقات المتشابكة بين الوالدين والمعلمين والمجتمع ، توفر مناخا تجريبيا للعملية التعليمية(٦) .

فالمدرسة لم تعد مستقلة عن الحياة المنزلية ، ولم تعد المكان الوحيد الذي يتعلم فيه الأطفال ، ولم تعد العملية التعليمية في حد ذاتها قاصرة على المبنى المدرسي ، حيث الأطفال يمكن أن يتعلموا في كل مكان وأن أهم معلم في حياتهم هم الآباء وخاصة في مراحل حياتهم الأولى . ولهذا فان علاقة التعاون تتطلب أن يكون النظام المدرسي مصمما حيث يمتد ليشمل الخبرات التعليمية للأطفال ومجهودات الآباء في هذا المقام .

ولهذا توصي بعض الدراسات السابقة بضرورة اقامة العلاقات الوثيقة بين البيئة المنزلية والبيئة المدرسية ودراسة الامكانات المتاحة في كل بيئة ومحاولة اشراك الآباء المهتمين بالشئون التربوية مع المعلمين والمخططين التربويين لتحديد الامكانيات المتاحة في هذه البيئات والانطلاق بما فيها وجعله الأساس الأول في العملية التعليمية . كما تحث الدراسة كل من الآباء والمعلمين على تحطيم القيود الجامدة والتي اقامتها وجهات نظر بالية بين المدرسة والمجتمع المحيط بها ، وكذلك تفهم الآباء لدورهم التربوي واهميته في التكامل مع دور المدرسة ومحاولة المواظبة على متابعة أبنائهم ومرافقتهم في البيئة المنزلية والبيئة المدرسية كلما أتيحت لهم الظروف والاجابة على كل أسئلتهم بصراحة وصدق دائم(٧) .

ولما كان مستقبل الأمم يتجدد إلى حد كبير بالظروف التربوية التي يتعرض لها أبنائها ، لذا نادى المربون بضرورة الاهتمام بالخبرات الأولى التي يمر بها الأطفال ، وفهم آثارها في تباين ميولهم واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم ، وذلك حتى يسهل تكييف العملية التربوية طبقا لهذه العوامل ، وهم يتخذون من المميزات النفسية للطفولة ، وما تتسم به من مرونة كأساس يسيرون بهديه في تنشئتهم للأطفال(٨) .

وتشترك الكثير من الهيئات والمؤسسات في رعاية وتنشئة الأطفال ، فبجانب الأسرة والمدرسة هناك وسائل الاعلام التي يعتبرها البعض الأب الثالث للطفل بجانب والديه الحقيقين ، حيث تقوم الاذاعة المسموعة والمرئية بدور هام وجليل اذا أحسن توجيهه واستغلاله بطريقة تربوية وعلمية ولتحقيق أهداف تربوية يشرف على صياغتها ووضعها متخصصون في هذا المجال .

ولذا بات الاعلام التربوي محل اهتمام المسئولين عن قطاع التربية من أولياء الأمور والمربين الى رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع . فهناك أرض مشتركة بين الاعلام والتربية ووشائج قوية لدرجة يمكن معها القول أن العملية الاعلامية التربوية في بعض جوانبها عملية اعلامية . وعلى الرغم من الأهمية التربوية لوسائل الاعلام ، الا أن الدراسات الميدانية أثبتت أن جهدها غير كاف كما وكيفا ، كما أن المعلومات والحقائق التي تقدمها في البرامج المختلفة لمساعدة وتوجيه الآباء والأمهات في تربية الأطفال غير كافية كما أنها لا تراعي مبدأ الشمول والتكامل المعرفي ، وأوقاتها غير مناسبة ولا تميز بين مراحل النمو المختلفة(٩) .

ولما كان العصر الذي نعيش فيه يتميز بالتغيرات والتحولات والتطورات العاصفة في كافة الميادين ، وخاصة تلك التطورات التكنولوجية السريعة في ميدان العلم والتكنولوجيا التطبيقية مما دفع المهتمين بشئون التربية الى تقديم التساؤلات عن كيفية تهيئة أطفال اليوم لمتطلبات المستقبل ؟ وما المؤسسات التربوية التي يمكن أن تسهم في هذه المهمة بجانب المؤسسة التربوية التي اعدتها الدولة خصيصا لذلك ــ المدرسة ــ وهل هي بوضعها الراهن ــ كما اوضحت الدراسات المختلفة(١٠) من قصور في معلميها وامكاناتها قادرة على تحمل هذه المسئولية ؟ . وما هو دور الأسرة التربوي ؟ اذا لم تكن المدرسة قادرة على القيام بأعبائها ، وهل هو دور جوهري أم دور ثانوي في هذا المجال ؟ .

وسوف تتم معالجة هذا الموضوع من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

س ١ ــ لماذا تعتبر الأسرة مؤسسة تربوية ؟

تؤكد الملاحظات القريبة والبعيدة على حد سواء ، أن المخلوق البشري في

حد ذاته ، يعتبر أكثر الكائنات الحية اعتمادا على غيره ، ولفترة طويلة اذا قورنت بغيره من الكائنات . ولكن هذا العجز الواضح يتمثل في بعض مظاهر النمو الجسمية والمحسوسة ، أما بقية التركيبات البالغة التعقيد والتنظيم فهي لا تتوقف وتعمل وتسجل كل ما يدور حولها في محيطها الاجتماعي ، بل وتتفاعل معه بكل ما أوتيت من وسائل وأدوات اتصال بصرية وسمعية ولمس وشم وتذوق ... الخ . ولكن صور التفاعل الخاصة بهذا الكائن الضعيف ـ القوي تعتبر بسيطة جدا من حيث قدرته على التعبير عما يجيش في داخله ، ومن ثم فهو يختزن هذه المعلومات والمدخلات المتنوعة وتظل مستمرة التفاعل ، حتى يمتلك هذا الوليد القوة وأدوات الاتصال بالعالم الخارجي سواء عن طريق اللغة أم الحركة حتى يعبر بكل ما أوتي من قوة عن الطاقة الحبيسة بين جنباته شهورا طويلة(١١) .

هذه التفاعلات المركبة والمنظمة في حياة الصغير مشتركة بين جميع ابناء البشر ـ من حيث امكاناتها ـ سواء من تربى في وسط غاية في التعقيد الحضاري أو من تربى بواسطة الدببة في غابة الحيوانات .

فاذا كان هذا الأمر قائم بالفعل في بيئة الطفل العادية ـ بعيدا عن التطرف في التحضر أو التخلف ـ فكيف به إذا توفرت له البيئة البشرية والثرية بالمؤثرات الثقافية المختلفة والتي تخاطب كل قدرة كامنة فيه ؟ .

والبيئة الثرية أو الضعيفة في هذا المقام هي الأسرة قبل كل شيء بما فيها من مكونات بشرية أو مادية ، والدين واخوة ووسائل مادية كثيرة أو قليلة أسرة مركبة أو بسيطة ، مناخ تربوي أو غير ذلك ، علاقات مغلقة أو مفتوحة ، مناخ ديمقراطي أو غير ذلك ، .... الخ .

ولقد أثبتت الدراسات النفسية والتربوية على المستويات النظرية والتجريبية وفي بينات مقارنة كثيرة أن المقولات الخاصة بحقيقة الطفل وقدراته وامكاناته ، والتي كان الطفل في ضوئها يوصف بأنه عجينة في يدو والديه أو يد المعلم ، أو أنه

لوحـــة بيضاء ينقش فيها الوالد أو المعلم ما يشاء ، والطفل في كل هذا سلبي مستسلم ، انها خاطئة وانها تهم باطلة ويجب تصحيحها عند أولئك الرجعيون من الآباء والأمهات والمعلمين ومدعي علم التربية الذين يتصورون انعدام شخصية الطفل أمام شخصيتهم(١٢) .

فالطفل في سنواته الست الأولى مزود بخامات طبيعية أودعها الله فيه وهي كفيلة ببناء انسان المستقبل بناءا شامخا رصيانا ، وكل ما يعمله الكبار أن يحدوا من طاقاته ويحرموه من هذه الخامات بحجة أنهم يعلمونه الضبط والانضباط والتهذيب . لذا على الكبار أن يحدوا من كبريائهم ومن صلفهم ، وعليهم أن يتأملوا أعمال الطفل ، ويستمعوا لأقواله ، ففيها الفطرة وفيها الذخيرة حيث ما أودعه الله فيه ، مما يهيئه للنمو الطبيعي المتكامل .

وجملة القول ، على الكبار أن يأخذوا من أطفالهم ، وأن يعطوهم وأن يقفوا منهم في حوار متعادل ومتوازن ، وعليهم الا يخدعوا انفسهم بأن يقولوا أنهم سوف ينزلون إلى مستوى اطفالهم ، بل عليهم أن يرتفعوا الى مستوياتهم وأن يتعلموا منهم كيف يعاملونهم ، حتى يتعاونوا معهم في تنشئتهم وتوجيههم ، في مناخ يتسم بالديمقراطية والحرية وتحقيق كرامة الانسان(١٣) .

وعلى الرغم من الحقائق المسلم بها عند علماء النفس والاجتماع والتربية من أن الأسرة كانت ولا تزال أول مجال يتواجد فيه الطفل ويتفاعل معه ، وهي تعمل على صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية ، حيث تلعب الطريقة التي يتربى بها الطفل في سنواته الأولى دورا هاما في التأثير على تكوينه النفسي والإجتماعي وعلى شخصيته بصفة عامة . ومن هنا نستطيع القول أن الأسرة تعتبر أحد المجالات الرئيسية التي تؤثر في تشكيل شخصية الطفل ، ويمتد تأثير هذا التشكيل في صياغة وبلورة شخصيته في حياته المستقبلية(١٤) . على الرغم من كل هذا إلا أن المتفحص للواقع المحيط بالمنزل المصري في ضوء القوى الثقافية سواء كانت اقتصادية (عجز مادي) أو اجتماعية (تفكك اسري) أو سكانية (ريف وحضر) أو دينية (مسلم / مسيحي / يهودي) أو لغوية (لغة الأب والأم /لغة الأب / لغة الأم ، لغة المجتمع)

... الخ من هـذه القوى المؤثـرة ، ذات تـأثير واضـح علـى البيئـة التربويـة المنزليـة ومدى امكانية قيام الأسرة بهذا التنوع الفكري والثقافي بدور فعال ومتكامل في تحقيق العملية التربوية لأهدافها بالاشتراك مع الوسائط التربوية الأخرى .

وعلى الرغم من هذه الصورة القاتمة لهـذه المؤسسـة التربويـة (الأسـرة) الا أن انتاجها التربوي مهما كان قليلا أو ضعيفا ، فاته مطلوب وضروري لبقاء المجتمع واستمرارية الحياة ، ومن ثم ينبغي أن تتضافر جهود المؤسسات التربويـة المختلفـة وتتكـامل وتـزداد ارتباطـا ، وتعمـل علـى إرسـاء دعـائم المؤسسـة التربويـة الأولـى بتزويدها بكل الوسائل والامكانات العلمية والتكنولوجية والمعارف والعلـوم حتـى يتم النهوض بالمعنم الاول ذو التأثير الفعال في توجيه مسارات الحياة الأولـى والمتـأخرة للانسان صغيرا كان أم كبيرا .

كل هذا وذاك دعى الكثير الى التسـاؤل عـن مـدى امكانيـة تعليـم الآبـاء حتـى يتمكنوا من المساهمة في تعليم الأبناء وبالصورة الصحيحة والمناسبة لزمنهم ؟ ومدى امكانية مشاركة الآباء المشاركة الفعالة في العملية التعليمية أو التعرف على المداخـل والأساليب التربوية والتعليمية الحديثة ليستخدموها مـع ابنـائهم فـي المنـزل ؟ ومـدى امكانية قيام المعلمين بدورهم بدقة وفاعلية اذا عملوا على توثيق الروابط بينهـم وبيـن الآباء من خلال الزيارات المنزلية والمدرسية المتبادلة(١٥) .

واذا كان من بين أدوار الأسرة أو الوالدين أن يقومـوا بتدريـب اطفـالهم علـى الطرق الفنية والاجتماعية خلال السلوك اليومي ، فان هذا يدفع المهتمين بالطفولة من المربين وغيرهم لاعادة النظر في خبرات القوى البشـرية التـي تتكـون منهـا الأسـرة وخاصة الوالد وتدريبهم أولا باعتبـارهم المعلـم الأول ليقومـوا بـدور المـدرب داخـل الأسرة . وبهدف تدريب الوالدين إلى تعديل الأهداف ، فبدلا من التركيز على الناحية التعليمية للطفل ، يتجـه الوالـدان للاهتمـام بتكويـن شـخصية الطفـل بحيـث تهـيء لـه الرغبة في التحصيل والاستمتاع بالحيـاة العمليـة . كذلـك يهـدف التدريـب الـى جعـل الوالدين أكثر حساسية بعملية التفـاعل الإجتمـاعي والتمييـز بيـن استجابات الآخريـن والوعي بآثار ونتائج سلوكهم ، كذلك إدراك الآخرين بصورة أكثر دقة .

ومن الطبيعي أن هناك أمهات وآباء أكثر مهارة من غيرهم في القيام بالتفاعل الإجتماعي السليم كنتيجة أساسية لتكوين الشخصية والخبرة التي أدت الى اكتساب الطرق الفنية الاجتماعية الخاصة . فاذا أرادت المجتمعات أن يشب أطفالها أقوياء أصحاء ، ولهم أهداف واضحة في الحياة ، فلا بد أن يكتسب الوالدان طرقا وأساليب انسانية ، فحب الوالدين وحده لا يكفي ، وانما يحتاج الوالدان الى مهارة يتدربون عليها . وان فهم الوالدية كفن وكعلم والتدريب عليها يحقق مجتمعا سويا(١٦) .

س ٢ - ما المؤسسات التربوية الأخرى التي تسهم مع الأسرة في أداء رسالتها ؟

إن العناية بالأطفال ورعايتهم خلال مراحل نموهم المختلفة ، وكذا الاهتمام بالبحوث والدراسات التي تتخذ من الطفولة محورا لها ، تعتبر علامات واشارات ودلائل على تقدم المجتمعات ورقيها ، لأن الاهتمام بالطفولة والبحوث والدراسات القائمة عليها يعكس الاهتمام بمستقبل المجتمع باعتبار أطفال اليوم هم عدة المستقبل وقادته .

ومن ثم نجد الاهتمام بالطفولة على المستوى العالمي . حيث تعمل المجتمعات المتقدمة بمؤسساتها التربوية وقوانينها على رعاية الأطفال وحمايتهم ، وتبنى الدراسات والبحوث التي تتصل بمرحلة الطفولة للاستفادة من نتائجها في تربية الطفل وتكوينه بشكل متكامل(١٧) .

ولهذا يوجد شبه اتفاق بين المتخصصين في العلوم الانسانية من ناحية والمسئولين عن نظم التعليم في المجتمعات من ناحية أخرى على أهمية كل من التعليم ومرحلة الطفولة . وبناءا على ذلك فقد بذلت كثير من المجتمعات المعاصرة - ومنها المجتمع المصري - الجهود الكبيرة بغرض الاهتمام بالتعليم في مرحلة الطفولة ، وتبنت سياسة تكافؤ الفرص التعليمية المتمثلة في مجانية التعليم ، والإلزام فيه لجميع الأطفال بغض النظر عن المستوى الاقتصادي والإجتماعي أو الجنس والعنصر ، لاتاحة الفرصة لكل فرد لكي يستفيد من الخدمات التعليمية بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته الخاصة(١٨) . ولقد أشارت الدراسات الى الارتباط بين تقدم المجتمع وما يقدمه من رعايـــة لأطفاله فأي تقدم اقتصادي في المجتمع مرهون بما

يوفره للأطفال من تربية في سني عمرهم الأولى ومن هنا صار تعليم طفل ما قبل المدرسة قضية تربوية اجتماعية اقتصادية(١٩) .

الدور التربوي لمؤسسات الحضانة ورياض الأطفال في مصر :

يدرك المربون مدى خطورة سنوات ما قبل المدرسة على نمو الأطفال في حاضرهم ومستقبلهم . وهذا مما استدعى الاهتمام بنوعية الآباء وتثقيفهم تربويا ووضع برامج لمرحلة ما قبل المدرسة تضمن التشريعات جودة نوعيتها . كما تتباين الخدمات التي تقدمها المجتمعات والحكومات لهذه المرحلة تباينا يعتبر محصلة للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية في هذا المجتمع ، أو ذلك(٢٠) . فاذا كانت الأسرة وبشكلها الحالي والواقعي لم تعد بمفردها قادرة على تحمل مسئولية إعداد الطفل وتربيته ورعايته للحياة العصرية المستمرة بالتطور العلمي والتكنولوجي(٢١) . فان التحاق الطفل بمؤسسات الحضانة ورياض الأطفال يعتبر عاملا هاما في نموه النفسي والاجتماعي ، فهي تؤثر في قيمه وعاداته واتجاهاته ، وطريقة معاملاته لأقرانه الذين يقاربونه في العمر والميول ، لأن تأثر الطفل بزملائه من نفس عمره لا يكون ملحوظا في السنوات الأولى من حياته ، على الرغم من وجودهم حوله ، ولكن بدخوله مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال يبدأ تأثير زملائه على سلوكه ويزداد ذلك التأثير في المراحل التعليمية التالية .

بناء على ذلك ، يمكن القول أن الطفل الذي يلتحق بدار الحضانة قد تتاح له فرصة عظيمة لتطور نموه ، فبالنسبة للناحية التحصيلية ، فان الجهود المبكرة لاستعداد الطفل للقراءة لا تبدأ بدخول المدرسة في الصف الأول الابتدائي ، بل تبدأ قبل ذلك ، بتأثير العوامل الثقافية المحيطة بالطفل ، حيث تتيح له فرصة إكتساب الخبرات المتنوعة منذ الطفولة المبكرة وذلك خلال المؤسسات الثقافية ومنها دور الحضانة وما فيها من خبرات وبرامج متنوعة(٢٢) . وفي هذا المجال تشير نتائج بعض الدراسات التربوية على هذه المرحلة الى زيادة المدركات العقلية لتلاميذ ما قبل المدرسة من خلال قدرتهم على مواصلة الدراسة في هذه المرحلة والوصول بمستويات تعليمهم ليس فقط الى حد الحفظ والتذكر بل الفهم والإدراك وعقد المقارنات والموازنات بين الأشياء المادية الملموسة ، وأن هناك اختلاف واضح في

هذا الجانب بين من التحق بمرحلـة مـا قبل المدرسـة وقضـى فيها فترة قبل دخـول مرحلة التعليم الأساسي ومن التحق بالتعليم الأساسي مباشرة بعد حياته المنزلية(٢٣) .
وعلى الرغم من كل هذه الأدلة على أهمية مرحلة ما قبل المدرسـة ، إلا أن الواقـع المصري يشير الى بعض جوانب القصور في الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم عن طريق هذه المؤسسات والمنتشرة في مناطق دون غيرهـا مـن الجمهوريـة نتيجـة لشروط القبول بها وعدم قدرة الآباء ذوي الدخل المنخفض ـ وهـم الغالبيـة ، وكذلك قلة الوعي بأهمية هذه المرحلة وخاصة بيـن الطبقات العاملة والريـف ـــ علـى دفـع المصـــروفات التـي تتجـاوز عشـرات بـل ومئـات الأضعـاف لمـا ينفـق علـى طـالب الجامعـة ، وان كـان هذا الأمـر غير معممـا فـي جميـع المنـاطق ، إلا إن معظمهـا بمصروفـات غاليـة ، ومـن ثـم فـان غالبيـة المستفيدين منهـا هـم أبنـاء الأسـر الغنيـة والمتوسطة ، أما غالبية أبنـاء المجتمـع الذيـن ينتمـون الـى أسـر فقيرة فـي المنـاطق الحضرية أو الريفية فانهم يظلون بعيدين عن الاستفادة مـن هذه المرحلـة ، ومـن ثـم يبدأون الدراسة بالتعليم الالزامي ومسـتواهم اللغوي والعقلـي والاجتمـاعي متواضعـا بالمقارنة بزملائهم الذين التحقوا بهذه المرحلة(٢٤) .

* دور الحضانـة ورياض الأطفـال فـي فرنسـا والاتحـاد السـوفييتي والولايـات المتحدة الأمريكية :

وبالقاء النظرة على هـذه المؤسسـات فـي بعـض الـدول المتقدمـة ، يظهـر لنـا الفارق الشاسع بين التشريعات المصرية والأجنبية في هذا المجال ، والتـي تعـود فـي المقام الأول للقوى الثقافية سواء كانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعيـة ، والمحيطـة بهذه المؤسسات في بيئاتها المختلفة .

أ ـ مدارس الحضانة ورياض الأطفال في فرنسا :

وهي مفتوحة للأطفال دون سن الالزام في الريف والحضر على حد السواء .
والمقاطعـات الحكوميـة مسئولة أمـام القـانون عـن انشـاء هـذه المؤسسـات ، وقبـول الأطفـال مجانـا فـي كـل مقاطعـة يزيـد عـدد السكان فيهـا عـن ٢٠٠٠ نسـمة . هـذه المـــدارس قد تكون مستقلـــة بذاتها ، أو ملحقة بالمدارس الابتدائية . كما يعتبر سن

الخامسة إجبارية لجميع الأطفال لدخول هذه المؤسسات لاعدادهم الأولي لدخول المرحلة الابتدائية عند سن السادسة . كما يتم التركيز على الأنشطة المختلفة التي تنمي الشخصية بطريقة شاملة ومتكاملة ، وتركز على مشكلات التعليم واكتشافها في مرحلة مبكرة قبل سن المدرسة ، وخاصة معالجة الإعاقات الجسمية وعمل التعويضات اللازمة لتحقيق عمليات التكافؤ في الفرص التعليمية . وعلى الرغم من أن دور الحضانة ورياض الأطفال تحت مسئولية المحليات ، الا أن الدولة تعمل على تقديم الاعانة بالمباني اللازمة ومرتبات المعلمين ، كما أن هناك موجهين متخصصين للاشراف على هذه المؤسسات التربوية والتعليمية(٢٥) .

ب - مدارس الحضانة ورياض الأطفال في الاتحاد السوفيتي :

على الرغم من أن مرحلة ما قبل المدرسة ليست الزامية وليست مجانية ، الا أنها تمثل حلقة هامة في النظام التعليمي . وتم انشاء هذه المؤسسات بصفة خاصة لرعاية أطفال الأمهات العاملات . حيث يتم قبول الأطفال من سن ستة أشهر وحتى ثلاث سنوات ، وذلك تحت رعاية مربيات ومتخصصات ومشرفات صحيات . ويقسم الأطفال الى مجموعات ، عدد كل منها خمسة عشر طفلا فقط . ويتم تنظيم واقامة هذه المؤسسات في الغالب بواسطة وزارة الصحة . وعلى الرغم من أن الدولة تدعم هذه المؤسسات الا أن أولياء الأمور مطالبين بالمساهمة في حدود امكاناتهم أو دخلهم الشهري حيث تصل الى ١٠ روبيات كحد أدنى(٢٦) . كما أن هناك رياض الأطفال المنفصلة والتي تقبل من سن الثالثة وحتى سن السابعة . ويبدأ تدريب الأطفال على الحياة المدرسية ببرامجها المعتادة ابتداء من سن الخامسة . مع زيادة الاهتمام والرعاية بالنواحي الجسمية والأخلاقية والفنون الابتكارية والنمو العقلي للأطفال(٢٧) .

جـ - مدارس الحضانة ورياض الأطفال في الولايات المتحدة الامريكية :

لكل ولاية من الولايات نظامها التعليمي الخاص ، وفق ظروفها وطبيعة أنشطتها وسكانها ومناخها ، ولكن في اطار السياسة العامة التي تتحدد من خلال المكتب التعليمي على المستوى الفيدرالي .

وهناك القليل من هذه النظم التعليمية التي تقيم مدارس خاصة بالحضانة ورياض الأطفال ، ويشترك في تمويلها والاشراف عليها مؤسسات عديدة منها الحكومة الفيدرالية ومجالس المدارس والجامعات والكنائس وبعض المؤسسات أو القطاع الخاص . وتم اقامة هذه المؤسسات بصفة خاصة من أجل الأمهات العاملات لرعاية أطفالهن ابتداء من سن الثانية أو الثالثة . وهناك خمسة انماط من هذه المؤسسات التربوية والتي تأخذ مسميات وأشكال مختلفة منها : مدارس الحضانة التابعة للنظام التعليمي العام ، مدارس الحضانة الملحقة بالمدارس الابتدائية ، مدارس الحضانة الملحقة بالمدارس الثانوية ، مدارس الحضانة الملحقة بالكليات والجامعات لغرض وظيفي خاص بتدريب الطلاب المعلمين ، ثم مدارس الحضانة المستقلة والتي تقام بالجهود الخاصة .

أما مدارس الأطفال أو رياض الأطفال والخاصة باعدادهم للمدرسة الابتدائية بصورتها الرسمية وهي ملحقة بمعظم مدارس التعليم الالزامي العام وتقبل الأطفال في سن الرابعة والخامسة . وبرامج هذه المرحلة عامة ومعدة بحيث تقوى الروابط وتوثقها بين الآباء والمنزل ، وتهدف الى اعطاء الأطفال الخبرات النافعة والتي تعدهم وتهيئهم للمدرسة الابتدائية . وتعمل هذه المدارس لمدة نصف اليوم الدراسي ، وتركز بصفة خاصة على زيادة الثروة اللغوية للأطفال وتحسين التوافق العضلي العصبي واكتساب العادات الصحية واحترام حقوق الآخرين وحريات الأفراد(٢٨) .

وبعد عرض خبرات هذه الدول الثلاث في مجال مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال ، وظهور الاختلافات واضحة من حيث الامكانات المتاحة والدعم الكافي من جانب الدولة والتنظيمات الرسمية المختلفة رغم عدم اعتبار هذه المرحلة الزامية في معظم الدول ومنها مصر . الا أن الاتفاق على أهمية هذه المرحلة والسعي الى تحقيق أهدافها والنهوض بالطفولة من خلالها ، أمر تتفق عليه جميع المجتمعات ببيناتها المختلفة بما في ذلك المجتمع المصري . والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو

س ٣ – كيف يمكن للأسرة المصرية أن تستفيد من الخبرات العالمية في تعديل مساراتها ؟

على الرغم من أن مجتمع الأسرة هو أول مجتمع يصادف الطفل ، ويلعب دورا هاما في تشكيل السلوك الطفلي وعاداته ، الا أن بعض الآراء تقول أن الأسرة فقدت الكثير من وظائفها ، فلم يبق من أنشطتها واختصاصاتها سوى العلاقات الجنسية ، ورعاية الأطفال واعداد الطعام واصلاح بعض مقتنيات المنزل ، بينما غاب عنها الفلاحة والصناعات المنزلية والتعليم والتربية والدين ، بل وحتى اعداد الطعام ورعاية الأطفال يتم في معظم الأحايين بواسطة الآخرين(٢٩) . واذا كانت هذه الأفكار واقعا ملموسا في بعض المجتمعات فانها مازالت افكارا غير مقبولة في مجتمعات اخرى . وسوف نحاول كشف النقاب عن هذه العلاقات في بعض المجتمعات المتقدمة وهي الولايات المتحدة الامريكية وانجلترا ونيوزيلاندا .

أولا : الأسرة كمؤسسة تربوية في الولايات المتحدة الأمريكية :

كان التعليم وحتى الستينات من هذا القرن المسئولية الأولى للأسرة ، ولم يكن هناك سوى عدد قليل من مراكز رعاية الطفولة وخاصة في مدينة نيويورك من أجل الأمهات العاملات وخاصة أثناء الحرب العالمية الثانية . وفي منتصف الستينات كانت هناك ضغوط مختلفة للاهتمام بالطفولة ورعاية الصغار في مؤسسات خاصة بهم .

وكان من أهم مجموعات الضغط على الاهتمام بأطفال هذه المرحلة ظهور نظريات علم التربية ونمو الأطفال من خلال المربين والمفكرين باعتبار أن مرحلة الطفولة ذات تأثيرات واضحة على نمو الأطفال في شتى المناحي التي تقودهم في حياة الكبار .

ثم كان عنصر الضغط الثاني والخاص بالفقر المادي للأسرة مما ترتب عليه حياة معيشية فقيرة ومسكن غير ملائم صحيا ، ومن ثم البيئة المحيطة غير الملائمة كمناخ تربوي لرعاية الأطفال .

كما كان لخروج المرأة للعمل في معظم المجتمعات المتقدمة لحاجة أسرتها الى العائد المادي لعملها ومن ثم تغيير دور المرأة في المجتمع وظهور التنظيمات النسائية التي تدعو المرأة ومعاملتها بالمثل مع الرجل ، مما جعل الأمهات يتخلصن من دورهم الطبيعي في رعاية الصغار . هذا الى جانب الأسر ذات العائل الوحيد (الأب أو الأم) ، واضطرار هذا العائل للعمل ، وتوجد في الولايات المتحدة نسبة كبيرة من هذه الأسر ، مما اضطر الدولة لسن القوانين والتشريعات الخاصة بايجاد الوسائل البديلة للقيام بدور الأسرة التربوي وانشاء دور الحضانة ورياض الأطفال(٣٠) .

ومحاولة من جانب الولايات في التغلب على هذه الضغوط وتعويض دور الأسر التربوي والذي فقدته بخروج المرأة للعمل ، قامت مؤسسات أخرى تتمثل في الرعاية المنزلية للأطفال Family day care والتي انتشرت في نيويورك بصفة خاصة تقوم بعض السيدات اللاتي يخضعن لنظام التأمين الاجتماعي من الولاية وبعد تدريب قصير ومنظم على المبادي الأولية لنمو الأطفال وخاصة متطلباتهم من الطعام ، وتجهيز الوجبات الغذائية وكيفية مقابلة احتياجاتهم العاطفية والمتغيرة في يوم ولحظة ، وكيفية المحافظة على صحتهم ، وتوفير الأنشطة التعليمية لهؤلاء الأطفال سواء أبنائها أو الأبناء بالتبني والرعاية ، وبعد اجتياز هذا التدريب وتحت اشراف المسئولين التربويين يسمح لهؤلاء السيدات برعاية عدد من الأطفال لا يزيد عن ستة أطفال ما بين سن الثالثة والثانية عشرة ، حتى يكونوا قادرين على رعاية أنفسهم ، ويتوقف عدد الأطفال على سعة المنزل وامكانياته المناسبة لرعاية هؤلاء الأطفال حسب احتياجاتهم المختلفة(٣١) والهدف من ذلك هو توفير مناخ تربوي قريب من الجو الطبيعي للأسرة وتحت اشراف الأمهات المعلمات كما يطلقون عليهن في امريكا .

ثانيا : الأسرة كمؤسسة تربوية في المملكة المتحدة البريطانية :

تواجه الأسرة البريطانية الكثير من جوانب النقد والهجوم الحاد من المفكرين والتربويين ، لفقدها الكثير من وظائفها وخاصة منذ فترة التصنيع وحتى الآن . كما

أن العمليات المعقدة في مجال العمل وتنظيم وقت الفراغ دعت الى تكوين مجموعات اقتصادية واجتماعية وسياسية جديدة مما ساهم في فقد الأسرة للكثير من وظائفها .

ففي فترة ما قبل التصنيع كانت تقوم الأسرة بعمل كل ما تحتاجه وتحصل على قوتها بنفسها وتتمتع بكل حياتها وفق طبيعتها الخاصة ، كما تشرف على تربية أفرادها وترعاهم ، وتقوم بالخدمة التعليمية ، وتشرف على العلاقات الاجتماعية والنواحي الأخلاقية والدينية . لقد كانت بالفعل كجماعة تعمل على اداء جميع الوظائف الاقتصادية والإدارية والحكومية والدينية والصحية والتعليمية .

أما في الوقت الحاضر ، فإن معظم هذه الأدوار يقوم بها منظمات أو أفراد آخرون ، وخاصة بواسطة الشركات الصناعية والدولة ودور العبادة ، واماكن الترفيه والتسلية ومؤسسات الخدمات الصحية والنظام التعليمي ... الخ . حتى وجبات الطعام للأطفال وملابسهم تقدم بواسطة مؤسسات خارج المنزل ، ولهذا فان الأسرة اصبحت كالجماعة التي سلبت منها كل وظائفها الأولية ، ولم يبق لها سوى وظيفة الانجاب والتي في طريقها للتخلي عنها (طفل الأنابيب) .

من أجل كل هذا فان التأكيد قائم على أن الأسرة من أهم المؤسسات التربوية ، ومن ثم فانه منذ اوائل القرن التاسع عشر وحتى الآن تنادي الآراء وتنص القوانين والتشريعات على اهمية المنزل والأسرة والآباء والأمهات والأطفال وتدعوا إلى اعطاء الأسرة وظائفها التي سلبت منها .

والنظم التعليمية خير دليل على ذلك ، فقبل عام ١٨٧٠م كان لا يوجد للأسرة أي اشراف أو مسئوليات على تعليم الأطفال . ومع قانون ١٨٧٠م والقوانين التالية له ، اعتبروا الآباء مسئولين مسئولية كاملة عن الاشراف على أبنائهم ودخولهم التعليم الابتدائي أو الالزامي في السن المحددة ومتابعتهم خلال هذه الفترة . كما زادت مسئوليات الآباء مع صدور قانون بتلر عام ١٩٤٤م بحيث تضمن مسئولية الآباء لانضمام ابنائهم للتعليم الثانوي وحتى سن السادسة عشرة . كما تؤكد معظم القوانين على أهمية اشراك الآباء وتحملهم جزءا من المسئولية الطبيعية والتي سلبت

منهم من قبل(٣٢) . حيث تؤكد الدراسات التربوية على أن المنزل ومناخه التربوي له تأثير واضح على نتائج الطلاب وتحصيلهم في انجلترا ، فالطلاب الذين ينتمون الى أسر تعيش في مساكن أعدتها الدولة لديهم الفرصة الأكبر للقبول في المدارس الثانوية القريبة من هذه التجمعات السكانية ، بينما الطلاب الذين ينتمون لأسر تعيش في مساكن خاضعة للايجارات الشخصية ومساكن الأفراد ، وغير المعدة بشكل مناسب للاستقرار النفسي والمناخ التربوي ، فان فرصة ابنائهم قليلة في الالتحاق بالمدارس الثانوية ، نتيجة لانخفاض تحصيلهم الدراسي في الامتحانات بسبب هذه الظروف الأسرية(٣٣) .

ثالثا : الأسرة كمؤسسة تربوية في نيوزيلاند : New Zealand

في نيوزيلاند كما في معظم الدول الأخرى ، فان المؤسسة التي تقوم بأهم الأدوار التعليمية والتربوية هي الأسرة وخاصة تأثيرها الفعال في مرحلة الطفولة . فعلى الرغم من الانتشار والتقدم الصناعي ، ومن ثم الاستقلال الاقتصادي للأفراد ، وعلى الرغم من امتداد مظلة التأمينات الاجتماعية وانتشار الخدمات التي تقدمها المؤسسات الاجتماعية المختلفة ، فلا يوجد هناك دليل واضح في نيوزيلاند على تقليص دور الأسرة ، رغم التغييرات التي حدثت على بنية الأسرة ، فأصبحت صغيرة ، وكذلك الزواج المبكر ، حيث تعطى مؤسسات الدولة المختلفة وكثير من منظمات المجتمع وخاصة الكنائس ، يعطون للأسرة وزنها ويعتبرونها المؤسسة الجديرة بالرعاية الطبيعية للصغار ، فعلى الرغم من وجود ٤٨١٤ طفل حرم من الرعاية الطبيعية من جانب والديه ، فإن ٧٣٪ من هؤلاء سلمتهم الدولة لأسر ذات جو اجتماعي صحي حتى يعيش هؤلاء الأطفال حياتهم الطبيعية والصحيحة في وسط أسري ، ولم تقدمهم لمؤسسات مجهزة لذلك من قبل الدولة ، حيث ينقصها الجو الأسري السليم .

وتعمل الدولة في نيوزيلاند من خلال نظامها التعليمي على تهيئة المناخ التربوي السليم وزيادة الوعي الأسري والصحي في تربية الصغار وأهمية ذلك بالنسبة للطفل والأسرة والمجتمع . ولذلك تقدم مقررات دراسية في مجال نمو

الأطفال داخل موضوعات الدراسة المختلفة وخاصة في مراحل تعليم الكبار ، الى جانب العلوم الاجتماعية والتي تحتوي على موضوعات تتصل بالعلاقات الأسرية وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي ، وفي كل مرحلة من المراحل ، هناك اشارات وافية عن الأطفال المعوقين والذين يأتون نتيجة لثقافات معينة وأساليب حياتية غير مقبولة اجتماعيا . ولهذا كان اهتمام نيوزيلاند واضح تماما بمرحلة ما قبل المدرسة ، ليس باعتبارها هامة للطفل فقط ، بل محاولة جادة لإصلاح ما أفسدته الثقافات الأجنبية والعلاقات الأسرية غير السوية ، وتأثير ذلك على الأطفال الصغار ومن ثم المجتمع الكبير . ولهذا يقوم على هذه المرحلة التعليمية والتربوية الهامة مؤسسات رياض الأطفال الحرة ، ومؤسسات مراكز اللعب ، وكلاهما يعتمد على ميزانية الدولة . وكلا المؤسستين تهدفان الى تقديم الأنشطة التربوية القائمة على اللعب الحر ، وفيها مساهمات للآباء ، ويقوم عليها متخصصون أعدوا في شعب رياض الأطفال بكليات المعلمين الجامعية(٣٤) .

وبعد استعراض الخبرات الاجنبية في مجال الأسرة ودورها التربوي وظهور جوانب التشابه والاختلاف بين هذه المجتمعات الثلاث ، تنتقل إلى التساؤل الأخير والخاص بالتصور المقترح للدور التربوي الذي يمكن أن تقوم به الأسرة المصرية في ضوء القوى الثقافية وفلسفة المجتمع المصري .

س ٤ ـ ما التصور المقترح للدور التربوي للأسرة المصرية في ضوء فلسفة المجتمع وامكاناته ؟

تهتم المجتمعات بتربية افرادها في مرحلة طفولتهم في إطار فلسفي واضح وأصيل يرتضيه لحاضره ومستقبله ، فأطفال الحاضر هم رجال المستقبل وقادته ومفكريه . ولذا أدركت المجتمعات المتقدمة أهمية وحتمية العناية بأطفالها حتى تستيطع أن تنظر الى مستقبلها القريب والبعيد دون قلق أو خوف ، فالتربية هي المسئولة عن تنمية القوى البشرية التي هي الأساس في عمليات التنمية . فمهما كانت الموارد المتاحة في المجتمع فانه لا تنمية بغير الإنسان . وعناية هذه المجتمعات المتقدمة بتربية الطفل تعزى إلى تبني هذه المجتمعات لفلسفات تربوية أصيلة

وواضحة تنبثق منها أهداف تربوية وتعليمية محددة يمكن تنفيذها في إطار الواقع الفعلي للمجتمع(٣٥) .

ومصر كدولة نامية تتطلع باستمرار إلى التقدم والرقي ، وهذا الأمر يتطلب العناية بثروتها البشرية منذ مراحلها الأولى لا سيما في مرحلة الطفولة ، والتي سنت لها التشريعات والقوانين ، والتي الزمت الآباء بتقديم اطفالهم الى مراحل التعليم الالزامي حتى يتمكنوا من الحصول على الخدمات التعليمية والعناية الشاملة لهم وتكامل شخصيتهم .

ولكن يسبق مرحلة الالزام – التي تمتد من سن السادس أو الخامسة – مرحلة الطفولة المبكرة وهي غاية في الأهمية لإعداد الفرد في المراحل اللاحقة ، ويتولى مسئولية هذه المرحلة وبالدرجة الأولى – في مصر – الأسرة الحضرية بواقعها ومشكلاتها والريفية بتخلفها وفقرها وواقعها الاجتماعي أيضا . وعلى الرغم مما كشفت عنه الدراسات من أهمية هذه المؤسسة ودورها التربوي ، ثم جوانب القصور التي تواجهها ، إلا أنها وبالمقارنة بالمجتمعات المتقدمة (فرنسا ، الاتحاد السوفييتي ، الولايات المتحدة الامريكية ، المملكة المتحدة البريطانية ونيوزيلاند) ما زالت الأسرة المصرية ورغم ضآلة امكاناتها تقوم بدور فعال وأساسي وجوهري في تربية واعداد الطفل المصري ، يساندها في ذلك الوسائل التربوية الرسمية وغير الرسمية .

وفي ضوء الواقع المصري سياسيا واقتصاديا واجتماعيا ، والاستفادة من خبرات واتجاهات الدول المختلفة في تدعيم الدور التربوي للأسرة ، يمكن إستخلاص المباديء العامة التالية التي يمكن أن تعزز وتساند الدور التربوي للأسرة :

١ – عندما يعمل الإنسان تفكيره في طريقة نقل المعلومات والمعارف والخبرات والقيم من جيل إلى جيل ، فإن دور الأسرة وأهميتها القصوى يتضح بجلاء ، حيث كانت دائما من أهم المؤسسات التربوية والأساسية في المجتمع . ولا بد

أن تظل هكذا على الرغم من وجود الكثير من المؤسسات التي تريد أن تسلب من الأسرة وظائفها حيث أصبحت الأسرة موضع الهجوم في هذا العصر كما هو الحال في بريطانيا وأمريكا بصفة خاصة .

٢ - تعتبر الأسرة أساس المجتمع الانساني من زاويتين :
من الناحية التاريخية : حيث الأسرة والأقارب يمثلون وبصدق جذور وأصول المجتمع الإنساني ، حيث تؤكد كل المعارف والعلوم ، أن الرباط الأول والذي وثق العلاقة بين الرجال ببعضهم البعض من قبل التاريخ وحتى العصر الحاضر هو رباط الأقارب ، فكان أو تأثير لهذه العلاقة هو الشعور بالعاطفة والترابط والتبعية والاجتماع . كل هذا كان وما زال في معظم المجتمعات حتى اليوم . حقا ، تعتبر الأسرة جزءا من المجتمع ، ومهما اختلفت العلاقة بين الأسرة والمجتمع ومهما كانت درجة البساطة أو التركيب فيها ، فانها ما زالت تمثل القاعدة الأساسية لأصول المجتمع الإنساني .
كما تعتبر الأسرة - من الزاوية الأخرى - هي أصل المجتمع الانساني ، حيث يولد جميع الأطفال ، وحيث تتم تربيتهم وتنشئتهم ، وحيث يكتسبون معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم وقيمهم ، حتى يكونوا أعضاء مقبولين في المجتمع . ومن ثم فان الأسرة بالنسبة للأطفال هي الأساس لنموهم الجسمي والعاطفي والوجداني والعقلي ، وذلك في الفترة التي تسبق الالتحاق بالمؤسسات التعليمية ، ومن ثم فانهم يتلقون كل أسس وجوانب النمو ، سواء كانت ايجابية أو سلبية من خلال النظام الأسري الذي ينتمون اليه .

٣ - كما تعتبر الأسرة أيضا ، المؤسسة الاجتماعية الأولى في حياة الأطفال المبكرة . فبالنسبة لجميع الأطفال ، تمدهم بالخبرات والمهارات الجسمية والاتجاهات الخاصة بحب التملك والسيطرة والقدرة على المشي ، والتدريب على ضبط عمليات التبول ، وارتداء الملابس ، واكتساب معظم الأولويات الضرورية مثل الآداب والذوق الرفيع في الحوار والاستماع والنمو اللغوي وثرائه وتكامل الشخصية .

٤ ـ الامتداد الثقافي للأسرة ، حيث أثرها الثقافي لا يتوقف عند حد أبنائها بل يمتد إلى المحيطين بها وموقعها في المجتمع سواء في الريف أم الحضر ، وكل ما يتعلق بالوضع الاقتصادي أو أسلوب الحياة أو الطبقة الاجتماعية التي تنتمي اليها الأسرة . وهكذا يستمر التأثير الأسري مع الطفل منذ مراحله الأولى وحتى داخل مجتمع الكبار .

٥ ـ التأثير الأسري على تحديد نوع أو النمط التعليمي اللازم للطفل ، فاذا كانت الأسرة متوافقة مع النظام التعليمي الرسمي ، وتشجيع الطفل على الاستمرار في هذا النوع من التعليم والاستمرار فيه ، فانه بالضرورة سوف يحصل على أقصى ما تؤهله قدراته له ، والعكس تماما ، اذا نظرت الأسرة للتعليم على أنه غير سليم وليس متوائما مع حاجاتها ، ولم تشجع الطفل على الاقبال عليه ، فانه سوف لا يشعر بانتمائه الى ذلك النظام ولا يمكن ان يبدع أو يستخدم كل قدراته وطاقاته .

٦ ـ الأسرة مجتمع في حد ذاته ، من حيث استقرارها وتكامل العلاقات الوطيدة بها ، كما أنها ـ وخاصة بالنسبة للأطفال ـ تعتبر طريقا للاستقراروالخروج للعالم الخارجي داخل المجتمع الكبير ، بعدما تزود بأسلحة الاتصال اللغوي والإجتماعي والوجداني والمعرفي داخل الأسرة . ولهذا فان الأسرة ينبغي أن تعد أعضائها لهذه المرحلة حيث الاستقلال والحرية من نطاقها وحدودها وتزويدهم بخبرات الاتصال لتساعدهم على فهم العالم الخارجي أو المجتمع والتفاعل معه حيث تعقد العلاقات وتشابكها . ولذا فان الطفل يحتاج منزلا ومجتمعا سعيدا ومستقرا يشعر فيه بانه شخص مرغوب فيه ، ولكن عليه إدراك أنه لا بد أن يتجاوز هذه المرحلة ويعبرها إلى حيث يحدد مصيره ويقرره بنفسه لحياة الكبار .

٧ ـ يعتبر أداء الطفل في المدرسة أو ما قبلها ، لا ينفصل ، بل ومتصل اتصالا مباشرا بخبراته المنزلية ، فحيث لا يتسطيع الآباء ادراك جهود المدرسة وفهم مغزاها ومن ثم العمل على استكمالها ، فان السلطات التعليمية تحاول جادة أن

نقيم المشروعات والروابط التي تهدف الى اقامة الروابط الاجتماعية والتربوية والتثقيفية بين المدرسة والمناطق المحيطة لزيادة الفهم المتبادل بين هاتين المؤسستين التربويتين (المنزل والمدرسة) كما هو حال في الدول المتقدمة وخاصة انجلترا(٣٦) .

٨ - على الرغم من الاعتقاد بحرية التلميذ في أن يعيش حياته المنزلية وحياته المدرسية بطريقته الخاصة ، الا أنه من الضرورة أن يكون هناك التقاء في الأهداف والأغراض التعليمية من جانب الأسرة والمدرسة حتى تتحقق الأهداف التربوية والتعليمية , ومن هنا فإن العلاقة بين الأسرة والمدرسة يمكن أن تحقق الأهداف التالية :

أ - تبادل المعلومات والمعارف عن الطفل ، ومن ثم يمكن للآباء والمعلمين التخطيط للأفعال المستقبلية لطرق تعليمية بطريقة فعالة ومفيدة .

ب - مساعدة الآباء على فهم ما تريد المدرسة أن تفعله أو تقوم به تجاه الطفل من الاتجاهات والأوامر التي تطلب منه اتباعها .

جـ - اتاحة الفرصة أمام أولياء الأمور للقيام بدورهم في مساعدة المعلمين واستكمال الحلقة التعليمية والتربوية وامتدادها الطبيعي من المدرسة الى المنزل الى المدرسة ، وذلك من خلال طريقتهم الخاصة وبالأدوات والوسائل المنزلية المتاحة بما يتكامل مع عمل المدرسة(٣٧) .

وبعد فان الأمل معقود أن تجد هذه المبادي العامة والتي خلصت بها من الواقع المصري ، وفي ضوء الخبرات الأجنبية ، قد وجدت طريقها المأمول ، وفتحت القنوات بين المنزل والمدرسة حتى يكون هناك مشاركة فعلية بين الآباء والمعلمين والتلاميذ للنهوض بالعملية التعليمية .

المراجع :

1 - Kandel , I.L. , The New Era in Education : A Comparative Study , George G. Harrap & Co . Ltd . , London , 1955 , p . 49 .

2 - Ibid. , pp. 49 - 50 .

- Woodhead , M., Pre-School Education in Western Europe Issues : Policies and Trends , A Report of the Council of Europe's Project on Pre-School Education , Longman , London , 1979 , pp. 96-97 .

٤ ـ بيومي محمد ضحاوي ، " التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة " ، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري ـ تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مارس ١٩٨٨ ، ص ٥٣ .

5 - Marjoribanks , K., Families and Their Learninig Environments : An Empirical Analysis , Routledge & Kegan Paul , London , 1979 , p. 191 .

6 - Bullock, A., A Language for Like , HMSO , London , 1975m p. 71 .

٧ ـ بيومي محمد ضحاوي ، مرجع سابق ، ص ٨٥ ـ ٨٧ .

٨ ـ عبدالسلام عبدالغفار ، " مشكلات الطفولة : نظرة عامة : ، ندوة حول العمل مع الأطفال ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٢ ـ ٣ .

٩ ـ تودري مرقص حنا ، " الاعلام وتربية طفل ما قبل المدرسة " ، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري : تنشئته ورعايته ، المجلد الثاني ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مارس ١٩٨٨ ، ص ١٢٢ ـ ١٢٦ .

١٠ ـ محمود قمبر ، " محاولة لانقاذ التعليم الابتدائي من الفشل " ، صحيفة التربية ، العدد الأول ، ديسمبر ١٩٧٧/ يناير وفبراير ١٩٧٨ /، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٤٣ .

11 - Dahawy , B.M. , Systems of Training Teachers of Basic Education in the Arab Republic of Egypt . Unesco's Statements , India and Kenya , A Comparative Study , Ph .D. Thesis , Institute of Education , University of London , September 1985, p.119 .

١١ ـ بيومي محمد ضحاوي ، " التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة " ، مرجع سابق ، ص ٦٧ .

١٢ ـ عبدالعزيز القوصي ، " فلنتعلم من أطفالنا " ، مجلة كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، العدد الثاني ، مطبعة جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ، ص ١٧ .

١٣ ـ المرجع السابق ، ص ٢٠ .

١٤ ـ عبدالله سليمان ابراهيم ، " ادراك الأبناء للقبول ـــ الرفض الوالدي وعلاقته بموضع الضبط لدى هؤلاء الأبناء " ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد السادس ، السنة الثالثة ، مايو ١٩٨٨ .

15 - Wringe, D.S., " The Teacher' Task" .Philosophy and the Teacher , Edited by D.I. Lioyd , Routledge & Kegan Paul , London , 1976, p.12.

١٦ ـ كاميليا عبدالفتاح ، " الطرق الفنية الاجتماعية وفن الوالدية " مجلة كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، العدد الثالث ، مطبعة جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ، ص ٢٨ ـ ٣١ .

١٧ ـ محمد أمين المفتي ، " تجريب استراتيجية مقترحة لتيسير تعلم أطفالنا ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الرياضية ، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري : تنشئته ورعايته ، مرجع سابق ، ص ٣١٧ .

١٨ ـ علي السيد الشخيبي ، " موقف نظام التعليم في مصر من الطفل المحروم ثقافيا " ، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري . تنشئته ورعايته ، مرجع سابق ، ص ٢٩٩ .

١٩ ـ فكري شحاته احمد ، " مشكلات تعليم ما قبل المدرسة " ، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري : تنشئته ورعايته ، مرجع سابق ، ص ٥٤٠ .

٢٠ - سعد مرسي احمد ، " تربية طفل ما قبل المدرسة من المهد الى اللحد " ، مجلة كلية التربية ، العدد الثالث ، مطبعة جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ، ص ٤٤٠ .
٢١ - منى محمد علي جاد ، " طفل ما قبل المدرسة بين الأسرة والمجتمع " مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس ، المرجع السابق ، ص ٣٤٠ .
٢٢ - كاميليا عبدالغني الهراس ، " دور الحضانة وأثرها على تكيف الأطفال " مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، نفس المرجع السابق ، ص ٩٤ - ٩٥ .
٢٣ - بيومي محمد ضحاوي ، " التوازن المفقود بين الأسرة والمدرسة " المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري : تنشئته ورعايته ، مرجع سابق ، ٨٣ .
٢٤ - علي السيد الشخيبي ، " موقف نظام التعليم في مصر من الطفل المحروم ثقافيا " ، مرجع سابق ، ص ٣٠٦ .

25 - Vos, A.J. & Barnard , S.S. , Compartive and International Education for Student Teachers, Butterworth & Co. Ltd., London 1984, pp. 137 - 138 .

26 - Zajda , J.I. , Education in the U.S.S.R. , Pergamon Press Ltd. , England, pp. 45-50 .

27 - Vos, A.J. & Barnard , S.S. , Op. Cit., p. 50 .

28 - Ibid. , pp. 171 - 172 .

29 - Peters . R.S., Authority , Responsibility and Education , George Allen & Unwin Ltd., London , 1973 , pp. 36 - 37 .

30 - Blackstone, T., Education and Day Care for Young Children in Need : The American Experience , Centre for Studies in Social policy , London , 1973 , pp. 11 - 14 .

31 - Ibid. , pp.21 - 22 .

32 - Fletcher , R. , Education in Society : The Promethean Fire : a New Essay in the Sociology of Education , Penguin Books Ltd. , England , 1984 . pp. 79 - 81 .

- Douglas , J.W.B. , The Home and the School : A Study of Ability and Attainment in the Primary Schools , Macgibbon & Kee Ltd ., London , 1964 , p. 38 .

34 - Dakin , J.C., Education in New Zealand , David & Charles, Newton Abbot Devon , U.K. , 1973, pp. 44 - 46 .

٣٥ ـ ممدوح الصدفي وسالم هيكل " تربية الطفل المصري بين ممارسات الواقع وطموحات المستقبل " ، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري : تنشئته ورعايته ، مرجع سابق ، ص ١٢ ـ ١٤ .

36 - Halsey , A.H. , (Editor) , Educational Priority : EPA : Problems and Policies , Vol. 1, Report of a Research Project Sponsored by the Department of Education and Science and the Social Science Research Council , HMSO, London , 1973, p. 2 - 5 .

37 - Haigh , G. , The School and the Parent , Pitman Publishing Ltd. , London , 1975 . p. 5 .

الفصل الثالث

التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية لإحداث توازنات بيئية

مقدمة :

إن الإهتمام بالتربية البيئية له جذوره الثقافية والروحية منذ زمن بعيد ، فلقد حث الإسلام على النظافة والنظام ، وعدم الإسراف أو التخريب ، كما أكد الإسلام على مفهوم خلافة الإنسان لله في الأرض وتحميله كل المسئوليات لتلك الخلافة ، وتسخير الأرض له ، وأوضح الإسلام مفهوم التسخير بأن يستفيد المرء من النتائج دون المساس بالأصل والمصدر بالإفساد والتخريب ، كما حدد الإسلام الأسلوب الأمثل لاستغلال الطبيعة ، والتعايش السلمي مع الكائنات الحية ، بل طالب بالعناية بها ورعايتها وعدم إيذائها ، وحث على إعمار الأرض وعدم تخريبها ، فلو كان في يد أحد منا فسيلة فعليه أن يغرسها حتى ولو كان ذلك عند قيام الساعة .

لقد اهتم الإسلام بالبيئة الطبيعية فحث الإنسان على النظافة وهي تشمل نظافة الثوب والجسد والمكان الذي يعيش فيه أو يصلي فيه أو يعمل فيه . كما اهتم الإسلام بنظافة الطريق فقال صلى الله عليه وسلم فيما رواه أبو هريرة رضي الله عنه : " الإيمان بضع وسبعون . أفضلها قول لا إله إلا الله .. وأدناها إماطة الأذى عن الطريق " .

كما نهى الرسول صلى الله عليه وسلم عن التبول أو التغوط في الطريق ، ولقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أهمية هذه الوصية النبوية ، نظرا لخطورة التبول أو التغوط في الطريق أو المياه لأن ذلك ينقل كثيرا من لأمراض المتوطنة التي تسبب هلاك الإنسان مثل البلهارسيا والدسنتاريا والإنكلستوما وغيرها .

كما عني الإسلام بالبيئة فحث على استغلال كل ما في الكـون مـن خـيرات وثروات لينتفع بها المسلمون ولتقوي الأمة الإسلامية وتصير عزيزة قويـة ، قـال تعالى " والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون . ولكم فيها جمال حيـن تريحون وحين تسرحون . وتحمل أثقالكم إلى بلد لم تكونوا بالغيه إلا بشق الأنفس إن ربكم بكم لرؤوف رحيم . والخيل والبغال والحمير لتركبوها وزينة ويخلق مـا لا تعلمون . وعلى الله قصد السبيل . ومنها جائر ولو شاء الله لهداكم أجمعيـن . هو الذي أنزل من السماء ماء لكم فيه شراب ومنه شجر فيه تسيمون . ينبـت لكـم به الزرع والزيتـون والنخيل والأعناب ومن كل الثمـرات إن فـي ذلـك لآيـة لقـوم يتفكرون . وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم مسـخرات بـأمره إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون . وما ذرأ لكم في الأرض مختلفـا ألوانـه إن فـي ذلـك لآية لقوم يذكرون . وهو الذي سخّر البحر لتأكلوا منــه لحمـا طريـا وتسـتخرجون منه حلية تلبسونها وترى الفلك مواخر فيه ولتبتغوا من فضلـه ولعلكـم تشـكرون . وألقى في الأرض رواسي أن تميد بكم وأنهارا وسبلا لعلكـم تهتـدون . وعلامـات وبالنجم هم يهتدون . أفمن خلق كمن لا يخلق أفلا تذكرون . وإن تعدوا نعمة اللـه لا تحصوها إن الله لغفور رحيم "(١) صدق الله العظيم .

وبالتأمل في كل ما أشارت إليـه الآيـات الكريمـة ، نجـد أن الإسـلام حريـص كـل الحرص على البيئة التي تحيط بالإنسان لما فيها من نفع عام للبشرية ، لـذا وجـب علينا أن نعمل جاهدين على المحافظة عليها حيث أن الله سبحانه وتعالى سـخرها لنا للانتفاع بها ، ولذا أمرنا بعدم الاعتداء عليها بأي أسلوب من أساليب الإعتـداء لأن الله جعل الإنسان خليفته في الأرض ليعمرها ويحافظ عليها لا ليعتدي عليهـا. ولذا قال صلى الله عليه وسلم " لا ضرر ولا ضرار " .

ويؤكد العلماء على أن النظام البيئي يشبه حاسبة الكترونية معقـدة ، وعلـى درجة عالية من الكفاءة التي ترتبط بمدى تعاون أجزائها المختلفة ، فإذا ألم بـأحد أجزائها عطب ، فقد تستمر الحاسبة في العمل ، لكن بكفاءة أقـل ، أمـا اذا وصـل العطــب لعدد من الأجـــزاء فقد تنهــار الحاسبة كلها . وكذلك الحال في النظام

البيئي ، حيث يعمل الإنسان دائما على إتلاف بعض عناصر الطبيعة بطرق مختلفة من بينها التلوث بشتى صوره ، وكذلك استنزاف المصادر الطبيعية المختلفة ، واختلال التوازن يتسبب عنه الكثير من الأخطار والمشاكل في النظام البيئي الكلي(٢) .

النظام البيئي بطبيعته معقد ، ومتنوع المكونات ، متقن التنظيم ، محكم العلاقات ، تدور فيه المادة وتنتقل الطاقة في شبكات محبوكة الحلقات ، كل حلقة تتوقف عند حد معين مهيئة الظروف للحلقة التالية ، والحصيلة وحدة متكاملة يحرص الجزء فيها على الكل ، وفي جملتها تكامل يتميز بالاستمرار والاتزان . وهذا تأكيد على أن البيئة الطبيعية في حالتها العادية -- دون تدخل من جانب الإنسان - تكون متوازنة على أساس أن كل عنصر من عناصرها الطبيعية قد خلق بصفات معينة يكفل للبيئة توازنها . ومن ثم يعرف التوازن البيئي بأنه بقاء عناصر أو مكونات البيئة الطبيعية دون تدخل أو تغيير يذكر . وبالتالي فإن حدوث أي نقص أو تغيير جوهري في مكونات النظام البيئي سيؤثر في درجة التكامل والتوافق بين مكوناته ، وهنا يعانى النظام البيئي من الخلل والإضطراب مما يفقده توازنه وقدرته على الاستمرار بشكل عادي ، ويحدث ما يسمى بالخلل البيئي(٣) .

لهذا فإن القضايا البيئية ، قضايا عالمية ، فوحدة الكرة الأرضية حقيقة واقعة ، والنظام العالمي البيئي كل متكامل ، وأي تغيير بيئي يتعرض له أي مكان على سطح الأرض لا بد أن يترتب عليه أضرار ونتائج بالغة الخطورة في أنحاء أخرى من العالم .

رغم عالمية القضايا البيئية ، إلا أن القضايا البيئية في وطننا العربي تتسم بقدر كبير من التفرد ، فهي لا ترتبط بالإفراط في التنمية بقدر ما تنجم أساسا عن عوامل التخلف ، ومن هنا فإن مشكلات وطننا العربي تتسم بأنها تجمع بين أسباب ترجع إلى الإفراط في التنمية ، وأخرى تعزى إلى التفريط فيها . ومشكلاتنا البيئية تختلف وتتباين من منطقة جغرافية إلى أخرى ، فتلك التي تعاني منها الأقطار النفطية غير تلك التي تواجه غير النفطي منها ، ومشكلات البيئات الفيضية الزراعية تختلف أيضا على نحو جوهري عن مشكلات الأراضي

الصحراوية القاحلة . وإن دل هذا على شيء فإنه يدل على أن مشكلات البيئة في وطننا العربي تختلف وتتغاير زمانيا ومكانيا .

لعل الكارثة البيئية التي خلفتها حرب الخليج ، هي التي قفزت بالقضايا البيئية إلى الصفحات الأولى من الصحف العربية والعالمية ، وجميع وسائل الاتصال الأخرى ، وأصبحت من الموضوعات التي تحظى باهتمام بالغ سواء في النشرات الإخبارية أو البرامج الإذاعية والتلفازية العربية والأجنبية .

هذه الكارثة تمثل واحدة من أخطر ما شاهده هذا العالم في تاريخه الحديث من كوارث بيئية سواء كانت بسبب القنابل الذرية (هيروشيما وناجازاكي) أم تسرب الاشعاع من بعض المفاعلات (تشيرنوبل) ، فالذي حدث من انسكاب النفط المتعمد أو غير المتعمد في مياه الخليج ، والحرائق التي اشتعلت في سبعمائة بئر للبترول لمدة تجاوزت العام ، مما أدى إلى نتائج بيئية خطيرة لم يستطع العلم حتى الآن حصر آثارها ، التي ستظل تعاني منها الأجيال القادمة ، سواء من تلوث مياه الخليج التي تعتبر أحد مصادر الشرب بعد تحليتها للإنسان والحيوان والطيور والنبات ، إلى جانب القضاء على الثروة البحرية التي تزخر بها مياه الخليج ، والمحيطات المتصلة بها ، أم تلوث الجو بآثار النفط المشتعل ، الذي أفزع العالم أجمع ، والذي تجاوز منطقة الخليج كلها إلى مناطق بعيدة في الشمال والجنوب والشرق والغرب من سطح الكرة الأرضية ، كما تسبب في سقوط الأمطار الحمضية التي قضت على الحياة النباتية والحيوانية ، وهدد حياة الإنسان بالكثير من الأمراض وخاصة الالتهابات الرئوية والسرطان . ناهيك عن إهدار أحد الموارد الضخمة للثروة غير المتجددة ، وسقوط مجتمعات بشرية كبيرة في براثن المجاعة وارتفاع نسبة الوفيات والافتقار إلى الغذاء والدواء . بالإضافة إلى الشرخ الهائل الذي أصاب البيئة الاجتماعية من جراء هذه الكارثة ، سواء في مجال الصحة أو التعليم أو القيم والتوجهات السياسية والاجتماعية والعلاقات الإنسانية ، إلى جانب التراث الثقافي للمنطقة(٤) .

كل هـذه التصرفـات الجـائرة والعشـوائية والمتعمـدة ، ظهـرت علـى جسـم البيئة بشكل جلي وواضح على صـورة مظـاهر واقعيـة لا تخفـى علـى أي إنسـان الآن ، ومشـكلات تكشـف عـن نفسـها وتنعكـس سـلبياتها علـى الإنســان وصحتــه وسـلامته . وهـذه المظـاهر والمشـكلات تجـددت مـع مـرور الزمـن ، وانشـكفت مشكلات أخرى لم يعرفهـا الإنسـان مـن قبـل ، وكـانت أكـثر خطـورة ، وأبعادهـا السلبية شملت جميع أنحاء الكرة الأرضية .

فبعد أن كانت هذه المظاهر والمشكلات محلية تهتم ببيئة صغيرة فـي بقعـة من بقاع الأرض الواسعة ، تحولت هذه المظاهر إلى مشكلات إقليمية ، وبعضهـا انعكست سلبياته على المستوى العالمي . لذلك أصبحت هذه المظاهر والمشـكلات البيئية ديناميكية ومتجددة ، كلما انتهت مشكلة ، وعرفنا أسبابها وطرق علاجهـا ، ظهرت مشكلة أخرى أكبر من منها وأوسع مدى وأكثر ضـررا . هـذه المشـكلات والقضايا البيئية المتجددة والمتغيرة تتطلـب مـن الإنسـان ، بـل تلازمـه مجابهتهـا وحلها أيضا بصـورة متجـددة وحيويـة ، لكـي يواكـب الأخطـار التـي ترتـب علـى وجودها ، ويحاول منع وقوع مشكلات أخرى جديدة(٥) .

لا شك أن التربية السليمة ، والتعليم البيئي النظامي وغـير النظـامي ، مـن خلال المناهج الدراسية بمراحلها المختلفة ، ومن خلال استغلال طاقة وتكنولوجيـا وسـائل الإعـلام المختلفـة ، لهـا دور كبـير فـي توعيـة وتبصـير الأجيـال الحاليــة والقادمة بالسبل السليمة في التعامل مع عناصر البيئة ، ومعرفة جميع مـا توصـل إليه الإنسان حتى الآن من علاقات تربط بين مكونات البيئـة ، وبذلـك يسـتطيع أن يتجنب الأخطـاء نفسها ، التي وقع فيها السابقون ، ويقدر ويحترم هذه البيئـة حتـى وتستمر ، ويتجدد عطاؤها لنا وللأجيال القادمة .

وفي ضوء المقدمة السابقة يمكن طرح التساؤلات الأربعة التالية ومحاولـة الإجابة عليها :

س١ :ما أهم صور الخلل وعدم التوازن المحيطة بالبيئة العربية ؟

أ ـ عدم التوازن بين النقص التدريجـي فـي المـوارد الطبيعيـة والاقتصاديـة ـ والزيادة الملحوظة في المطالب الاجتماعية والأنماط الإستهلاكية :

من الظواهر الخطيرة التي تواجه العالم ، نقص الموارد الطبيعية ، التي أصبحت من أخطر المشكلات التي تهدد الإنسان على سطح الأرض . فقد أدى زيادة الطلب على البيئة ومواردها المختلفة ، والسعي لإشباع الحاجات والمطالب البشرية ، إلى زيادة الضغوط على البيئة الطبيعية ، مما أدى إلى ظهور مشكلات الغذاء التي تتمثل في نقص الموارد الطبيعية . وترجع زيادة معدلات الإستهلاك إلى عدة عوامل متشابكة ، منها : الزيادة السكانية وعدم مواكبتها لزيادة الإنتاج ، كما ترجع إلى القوة الشرائية لبعض فئات المجتمع المتجهة إلى الاستهلاك ، سواء على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي . فقد زادت معدلات الاستهلاك في الفترة الأخيرة من جميع الموارد المتاحة وبخاصة الموارد الغذائية ومياه الشرب ومصادر الطاقة ، فضلا عن مظاهر الإسراف والبذخ في الإنفاق العام في المؤسسات والمصالح الحكومية(٦) . ولذا تؤكد إحدى الدراسات على أن الخلل الديموجرافي يحدث إذا تجاوزت نسبة الزيادة السكانية قدرة المصادر البيئية على تجديد مواردها ، أو كانت هذه الموارد غير متجددة ، أو إذا ترتب على الزيادة السكانية والحاجة إلى سد احتياجاتها ، استنزاف الموارد البيئية وإهدارها(٧) .

لكي يحقق الإنسان توازنا بين متطلباته المتصارعة في التزايد مع النمو السكاني والتطلعات الاستهلاكية ، وبين قدرة البيئة على العطاء وعلى الاستيعاب ، فإن عليه أن يدير شئون البيئة كما يدير رب البيت شئون أسرته ، ومن هنا يتعين عليه أن يدرك علاقاتها وقدراتها واستجاباتها ، حتى يستعيد الإنسان الانسجام بين حياته ومتطلباتها وبين الاتزان السليم في النظم البيئة ، التي يعيش في إطارها ، ولتكون التنمية الاقتصادية والاجتماعية على أسس بيئية سليمة ، تضمن للإنسان احتياجاته دون أن يفسد بيئته(٨) على هدي من قول الله تعالى : " كلوا وأشربوا من رزق الله ولا تعثوا في الأرض مفسدين ... "(٩) صدق الله العظيم .

لقد حان الوقت لإعادة النظر في العلاقة بين التنمية والبيئة ، اللتان ينظر البعض إليهما على أنهما نشاطان متناقضان ، باعتبار أن التنمية تعني زيادة الإنتاج الصناعي والزراعي والاقتصادي ، هذه الأنشطة التي لها آثارها الجانبية

الضارة كزيادة انبعاث الملوثات واستخدام المبيدات ـــ إذ هما في حقيقة الأمر صنوان متجانسان . فالتنمية تسعى إلى توفير حاجات الإنسان وتنمية ظروفه المعيشية ، والحفاظ على البيئة يهدف إلى ترشيد الإستهلاك للموارد والحد من التلوث بما يضمن استمرارية إنتاج البيئة ، لأن البيئة تشكل الإطار الرحب لحياة الإنسان ومصدر مقومات معاشه من غذاء وكساء ومأوى . والواقع أن القول بأن التنمية بطبيعتها تؤدي إلى إهدار المصادر البيئية أو تلوث البيئة ، قول جانبه الصواب . صحيح أن هناك مخاطرا تهدد النظم البيئية في الدول الصناعية ناجمة عن الإفراط في الإنتاج والاستهلاك ، الا أن الخطر الرئيس على البيئة في العالم الثالث يتمثل في التخلف الحضاري(١٠) .

في ضوء ذلك ، كان من أهم الأهداف التي سعت وتسعى لتحقيقها التربية تعريف الإنسان بمقومات بيئته الطبيعية والاجتماعية ، وكيفية تعامله معها بطريقة تكفل له حسن استغلالها ، مما يؤدي إلى التوازن بينه وبين تلك المصادر لاستمرار وجوده وتمتعه بتلك المستويات من المعيشة التي توصل إليها عن طريق كفاحه الدائب على مر العصور .

من المعروف أن الإنسان يعتمد اعتمادا مطلقا في حياته وتقدمه على البيئة وما فيها من مصادر طبيعية ، يعتمد عليها في تطوير معيشته ومؤسساته الاجتماعية والاقتصادية . وعلى الرغم من أهمية المصادر الطبيعية لحياة الإنسان واعتماده اعتمادا كليا عليها لبقائه وتطوره وتطوير سبل معيشته إلا أن حسن استغلالها وصيانتها أصبح أمرا حتميا نتيجة لتزايد عدد السكان التدريجي بالنسبة للمصادر المحدودة على هذا الكوكب ، الذي نعيش عليه(١١) .

ويتضح لنا الخلل البيئي والاضطراب الذي يفقد البيئة الطبيعية والاجتماعية توازنها المنشود ، من خلال عرض الأمثلة التالية للخل البيئي ، وما ينجم عنه من أخطار ومشكلات مباشرة أو غير مباشرة ، مما يؤثر على البيئة الصحية للإنسان :

* سفن الشحن البحري والناقلات العملاقة التي تقذف بها في المخلفات في مياه البحار والمحيطات ، وكذلك مياه التوازن أو الصابورة التي تنقلها من مكان إلى آخر بما فيها من كائنات حية وملوثات من بيئة لأخرى .

* الغذاء والبيئة ، و لا يتعلق الأمر فقط بنقص الغذاء أو ظاهرة سوء التغذية كما هو الحال في البلاد الفقيرة ، بل يتعداه إلى الدول الغنية بسبب الإفراط في استخدام مواد غذائية تسبب أضرارا كبيرة بالصحة الزيوت والشحوم والنشويات والحلويات ، التي غالبا لا تلائم أصحاب الحرف الناعمة بل تناسب أصحاب الأعمال الشاقة ، والتي تستنفذ كطاقة تلائم طبيعة أعمالهم . أما ما يتم في بيئتنا العربية بعامة والخليجية بخاصة ومع أصحاب الحرف الناعمة والمكاتب بصفة أخص فهم يقبلون على الطعام وطريقة إعداده إقبالا كبيرا ، قد يضر بالصحة ، ويصيبهم أمراض القلب والسمنة المفرطة والسكري وأمراض المفاصل.
* التلوث البيولوجي ، الناتج عن وجود كائنات حية مرئية أو غير مرئية بالعين ، نباتية أم حيوانية ، والحشرات والطحالب . ووجود بعض هذه الكائنات بصورة غير طبيعية (النقص أو الزيادة) مما يحدث تغيرا ملموسا في الوسط البيئي ينتج عنه حدوث أمراض للإنسان ، وتلوث للبيئة.
* المناشط الترويحية في البر وعلى الشواطيء المختلفة ، التي يصاحبها مناشط عديدة تحدث خللا في البيئة ، مثل تراكم كميات كبيرة من المخلفات التي تترك في البر أو على الشواطيء وتكون بمثابة مستنبت أو مستودع للعديد من مسببات الأمراض التي تنتقل للإنسان .
* المناخ والصحة ، يدرك الإنسان بشكل جيد مدى تأثير المناخ على صحته. وللمناخ تأثير فسيولوجي ونفسي على الإنسان ، وهذه التأثيرات قد تكون مباشرة في حالة تعرض الإنسان لموجات البرد والحرارة والرطوبة الجوية العالية ، أو تكون تأثيرات غير مباشرة عن طريق الميكروبات والحشرات التي تنتشر تحت ظروف جوية معينة .(١٢)

وتستهدف العالم اليوم أنواع كثيرة من المخاطر المرضية الناتجة عن الخلل البيئي ، بسبب تدخل الإنسان دون اعتبار لقدرة البيئة على استيعاب هذه التدخلات . فالنظام البيئي له طاقة احتمال يجب إدراكها حتى لا تتدهور البيئة ويخسر الجنس البشري بقاءه .

ب - عدم التوازن بين التقدم العلمي والإنفجار المعرفي ، والثورة التكنولوجية من جانب ، وبين الجمود في النظم التعليمية ، والتخلف في الأطر الحضارية من جانب آخر .

يستهدف العصر الحالي تقدما هائلا في المعرفة ، التي تتضاعف بشكل كبير يجعل من الصعب السيطرة عليها ، ويفرض في الوقت نفسه فروعا جديدة من العلم تترك أثرا بعيدا على الإنسان ، فالإنفجار المعرفي يأتي بالجديد من الأفكار والقيم والتصورات الحديثة التي تفرض نفسها على النظم التعليمية للوفاء بمتطلباتها والاستجابة لها . وعلى التعليم أن يضطلع بمسئوليات جديدة تتمثل في تكوين اتجاهات موجبة نحو الحضارة العالمية وتقدير الثقافات وتنمية قدرة الإنسان على الانتقاء والاختيار من بين طوفان المعرفة دون تعصب أو تحيز فكري ، والحفاظ على الهوية الوطنية أمام حتمية الاتصال والتواصل مع ثقافات الآخرين(١٣) .

وفي ضوء ذلك ، أصبح على التعليم أن يقوم بمسئوليات جديدة تتجه إلى تنمية قدرة الإنسان على الإفادة منها ، حيث تركت هذه المعرف بصمات واضحة على العمل والإدارة والإنتاج والتعليم الجامعي . وهذا بدوره يتطلب تجديد البنى والهياكل التعليمية تجديدا مستمرا بحيث يتكيف مع مستلزمات العلم المتجددة والمهارات التقنية المتطورة .

وهذا فإن التطور في مجال الاختراعات العلمية والتطبيقات التكنولوجية في مختلف مناشط الحياه أصبح يؤثر في الجامعات ويستلزم منها تطويرا لوظائفها وأساليب عملها ، بل إنه يكاد يكون سببا من أسباب تفجر المعرفة في داخلها ، وتطور التطبيقات التكنولوجية في معاملها(١٤) . والأمر لا يقتصر على مجرد نقل العلم والتكنولوجيا واستيرادها ، بل يتعدى ذلك إلى غرس المنهج العلمي في التفكير والتمكن من إقامة البنى الأساسية لإنتاج العلم والتكنولوجيا، فالتعليم الجامعي مطالب إذن بإنتاج التكنولوجيا الحديثة وليس الاقتصار على صيانتها ونقلها فقط حتى يتحقق استقلال الاقتصاد القومي(١٥) .

هكذا أصبحت السيادة الكبرى للعلم بنظرياته وأساليبه ، وأصبحت التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الناتجة عن العلم مقياسا له . كما اتسعت معرفة الإنسان بأسرار الكون وسيطرته على بعض جوانب الطبيعة ، وترتب على تزايد المعارف وتراكمها ظهور أفكار وقيم جديدة ، وازدادت الهوة بين المجتمعات المتقدمة والنامية ، وتوطدت العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والتنمية ، كما ازدات قدرة الإمكانات ، التي توفرها التكنولوجيا لتغيير طابع التنمية الاقتصادية وتجاهاتها التي صاحبتها تغيرات في العلاقات الاجتماعية المرتبطة بها .

كل هذه المقدمات توضح أن هناك اختلالا في علاقات التوازن والتناسب في النمو بين الموارد البشرية كما وكيفا ، وبين الموارد الطبيعية ، بالإضافة إلى استمرار الثورة التكنولوجية وانعكاساتها الفائقة على المجتمعات ، باعتبارها عاملا مساعدا على إقامة تنمية اجتماعية متوازنة ومتواكبة مع التنمية الاقتصادية في وقت واحد . إلا أن ذلك في حد ذاته يعتبر أحد التحديات ، التي لا يمكن مواجهتها إلا بتعليم جامعي يوفر قدرات علمية متطورة تقود عملية التقدم الاجتماعي والاقتصادي في الطريق المأمول . إلا أن هذا التقدم العلمي والتكنولوجي أدى إلى زيادة استغلال الموارد الطبيعية بكل أنواعها ، وطور قدرة الإنسان على السيطرة على البيئة وتغييرها ، وبالتالي زادت احتمالات حدوث الخلل وعدم التوازن البيئي . حيث أدت عملية التنمية السريعة في أحوال كثيرة إلى إختلال توازن العديد من النظم البيئية التي كانت في حالة توازن لقرون طويلة عملت أثناءها على خدمة مصالح الإنسان المحددة في ذلك الوقت . ولكن أدى الإخلال بمكونات البيئة على المدى الطويل ، إلى أضرار كثيرة للإنسان ، وحتم ذلك تكثيف الجهود الإعلامية لتعريف الشعوب بالبيئة ومكوناتها والقوانين ، التي تحكمها ، والضغط على صانعي القرار لتحقيق التنمية بشكل يتفق مع قوانين البيئة وليس ضدها ، حتى تتحقق التنمية القادرة على الاستمرار . فقد أثبتت التجربة أن نسبة كبيرة من الأضرار تحدث نتيجة لعدم وجود وعي بيئي(١٦) .

إن التقدم التكنولوجي في العالم المتقدم يقوم على أسس حضارية واضحة المعالم ، تتمثل في القيم الثقافية والحضارية والقواعد ، التي ترتكز عليها النظم الاجتماعية والاقتصادية في تلك المجتمعات وإنعكاساتها الواضحة على المؤسسات التعليمية والقرارات التربوية والتعليمية المواكبة لهذه التطورات التكنولوجية . فالتكنولوجيا وليدة المجتمعات التي أنتجتها ، والإنتاج التكنولوجي لسد احتياجات حقيقية في تلك المجتمعات المتقدمة ، ولهذا كان الاستعداد لاستخدام التكنولوجيا وتوظيفها تطبيقيا في بيئاتها الأصلية محققا لأهدافه .

بينما الوضع في دول العالم الثالث ومنها مجتمعاتنا العربية ، ووفقا للقوى الثقافية المحيطة بهذه المجتمعات العربية ، أدى إلى عدم التوازن بين القدرة المادية على استيراد التكنولوجيا المتقدمة ـ بل الأكثر تقدما ـ وبين عدم الاستعداد الكافي من جانب القائمين على المؤسسات التعليمية ـ (مشرعين ـ متخصصين ـ معلمين ـ أولياء الأمور ـ التلاميذ) ـ لوضع هذه التكنولوجيا في بيئتها الصحيحة والإفادة بالشكل الذي يتناسب وقيمتها الاقتصادية والعلمية .

ولقد ظهر هذا الخلل نتيجة تجاهل بعض المخططين التربويين لتلك الخلفيات الثقافية للدول المصدرة لهذه التكنولوجيا المتقدمة ، لا سيما النظم الاجتماعية والاقتصادية لهذه الدول الغربية والكيفية ، التي ينظرون بها إلى نظام التعليم بشكل عام من جهة ، والمعتقدات غير الصائبة والمشاعر وإتجاهات الرأي السالبة السائدة عند بعض قطاعات المجتمع نحو الكنولوجيا وتقنياتها المختلفة من جهة أخرى . وقد ثبت أن لدى كثير من الناس معتقدات واتجاهات رأي من هذا القبيل نتيجة لقلة إدراك طبيعة وإمكانات هذه التقنيات التكنولوجية ، حيث يشعر البعض أنها ستسلب المجتمع من وسائل التحكم في مصيره وأنها في النهاية سوف تدمر الحس البشري والعلاقات الاجتماعية(١٧) . هذا إلى جانب المعوقات الاقتصادية المتمثلة في الالتزامات المالية الكثيرة المرتبطة بالصيانة والتشغيل ، والمتابعة لهذه التقنيات التكنولوجية والمتطورة بشكل سريع والمتدفقة إلى الأسواق خلال فترات قصيرة مما يجعل تكنولوجيا اليوم مستهلكة تقنيا في الغد(١٨) .

هكـذا تتضـح لنـا الهيمنـة التكنولوجيـة علـى مختلـف أوجـه الحيـاة فـي المجتمعات المعاصرة ، وما أحدثته مـن تغيرات جذريـة فـي طريقـة الحيـاة التـي يعيشها الإنسان وتعديل سلوكياته وفقا لهذا التأثير التكنولوجي ، بل ونظرته العامة لكل ما حوله . ولم لا ؟ وقد أدى هذا التقدم التكنولوجـي إلـى مزيـد مـن الثروة ، ومزيد من الاستهلاك ، ومزيـد مـن التعليـم ، ومزيـد مـن الاتصـال ، ومزيـد مـن الانتقال وتبادل المنافع ، بل ومزيد من تبادل المعتقدات والأفكار والقيم والأنمـاط السلوكية . لقد تم كل هـذا فـي مـدة وجيزة لا تتجاوز الواحد بالمائـة مـن تـاريخ الإنسان المعروف .

ويمكن أن نخرج من هذه الأزمة بدعوة رجـال التربيـة والتعليـم ، ورجـال الإعلام إلى توحيد جهودهم في إطـار تنظيمـي محسوب ومقنن ، لإيقـاظ الوعـي العام وتعميقه لدى جماهير الشعب بكل طوائفه في العالم العربي ، لإدراك المعنـى الشامل للبيئة الصحية والسليمة ، والقائمة على علاقات التـوازن العـادل بـدلا مـن الخلل والاضطراب .

س ٢ :ما أهم الجهود الدولية والاقليمية والمحلية في مجال حماية البيئة ؟

وضعت البيئة على رأس قائمة اهتمامات العالم في الثمانينـات ، فلقد كـان لبروز المخاطر العالمية المتمثلة في الأمطار الحامضية ، وتآكل طبقـة الأوزون ، وتغير المناخ أكبر الأثر في زيادة الاهتمامات الموجهة لمعالجة المشاكل البيئية .

كما ظهر وعي متزايد بين صناع الساسة ومتخذي القرار في جميـع أنحـاء العالم بأن السياسات يجب أن تتغير بمـا يضمـن إطـراد التنميـة سـواء فـي العـالم المتقدم أم في العالم النامي .

ونتيجـة للظـروف البيئيـة المختلفـة والنمـو السـريع فـي عـدد السـكان فـإن المشاكل البيئية في الدول النامية اليـوم أخطـر مـن تلـك التـي كـانت موجـودة فـي الدول الصناعية في المرحلة المشـابهة مـن العمليـة التنمويـة . فتدهـور البيئـة فـي الدول النامية على وجه الخصوص مقلق جدا لأن مـوارد هذه الـدول عـاجزة عـن معالجة الآثار السلبية لهذا التدهـور ، ومـن الأهميـة بمكـان معالجـة هـذه الآثـار ، وعلى الدول المتقدمة أن تساعد الدول النامية في التغلب على ذلك(١٩) .

لقد بذلت جهود ملموسة في مجال البيئة وحمايتها وصيانتها مما يتهددها من أخطار على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية ، وعقد الكثير من المؤتمرات والحلقات والندوات للبحث في الشئون المتعلقة بالبيئة ، وأسهم في هذا العمل الكثير من المنظمات والهيئات والمؤسسات الدولية والحكومية وغير الحكومية ، ويأتي في المقدمة هنا دور هيئة الأمم المتحدة ممثلا في المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ، وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (اليونيب) والمكاتب الإقليمية التابعة لكل من اليونسكو واليونيب ، وكذلك دور جامعة الدول العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكسو)(٢٠) .

تعتبر جهود الدول العربية ـ ممثلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ من الجهود الرائدة في مجال تنمية البيئة والمحافظة عليها ، والإدراك المبكر لمشكلاتها ، حيث شاركت هذه الدول في أول مؤتمر عن الإنسان والبيئة والتنمية في الخرطوم في فبراير ١٩٧٢م ، الذي سبق انعقاد المؤتمر الدولي حول البيئة بمدينة استوكهلم السويدية في يونيو ١٩٧٢م ، وهذا يعطي حق الريادة والسبق للأمة العربية في هذا المجال ، حيث اهتم مؤتمر الخرطوم بدراسة قضايا بيئية مهمة مثل إدارة البيئة ، والموارد الطبيعية ، والتصحر ، والتلوث ، والتعليم البيئي ، وغيرها من القضايا البيئية الأساسية(٢١) ، ثم توالت بعد ذلك المؤتمرات والندوات والحلقات الدولية والمحلية ، في الفترة من ١٩٧٥م حتى ١٩٩٢م التي شملت : حلقة بلجراد الدراسية ١٩٧٥م ، وندوة الكويت ١٩٧٦م ، ومؤتمر تبليس ١٩٧٧م ، وندوة البحرين العربية الإقليمية ١٩٨١م ، وندوة مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بالقاهرة ١٩٨٣م ، المشغل الوطني العماني حول التربية البيئية ١٩٨٤م ، والتقويم الشامل لبرامج التربية البيئية في المؤسسات التعليمية بالكويت ١٩٨٤م ، والحلقة الدراسية حول البيئة والتراث في مسقط ١٩٨٦م ، ندوة جامعة حلب حول الإنسان والبيئة ١٩٩٠م ، وندوة تونس ١٩٩٠م ، وندوة بيروت ١٩٩١م ، والمؤتمر الوزاري العربية للبيئة في القاهرة ١٩٩١م ، ثم المؤتمر العالمي المعروف بقمة الأرض في البرازيل ١٩٩٢م .

وإلى جانب المؤتمرات والندوات الددولية لليونسكو حول التربية البيئية ، هناك جهود خاصة باليونسكو في دعم التربية البيئية في دول الخليج والتي تمثلت في الأنشطة التالية:(٢٢)

* الحلقة الدراسية الإقليمية لليونسكو حول إحلال المفاهيم البيئية في التعليم العام ، وإدماج البعد البيئي في التعليم في النمطين النظامي وغير النظامي في التعليم بدولة البحرين في شهر مايو ، التي شارك فيها ١٩ دولة من البلاد العربية .
* قامت منظمة اليونسكو بمساعدة مديرية التطوير التربوي في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مايو ١٩٨٢م على وضع مرجع بيئي عنوانه ، تعرف على بيئتك وأحسن رعايتها ، من خلال مهمة شملت جميع الأوساط الطبيعية في المملكة .
* شاركت منظمة اليونسكو في إعداد المشغل الوطني للتربية البيئية في سلطنة عمان عام ١٩٨٤م .
* شاركت اليونسكو في تقويم برامج التربية البيئية في الكويت عام ١٩٨٤م والتي شملت الجامعة ووزارة التربية وجمعية حماية البيئة .
* شارك مكتب اليونسكو بالتعاون من جامعة قطر واللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بتنظيم ندوة خبراء حول إدماج التربية البيئية في التعليم العالي عام ١٩٨٥م .
* أسهمت منظمة اليونسكو واليونيب (UNEP) في الحلقة الدراسية التي نظمها مكتب التربية لدول الخليج في مسقط حول التربية البئيية والتراث عام ١٩٨٦م .
* شارك مكتب اليونسكو الإقليمي بالتعاون مع كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة في إقامة ندوة خبراء في التربية البيئية خلال ديسمبر ١٩٩١م حول دور التربية والإعلام البيئيين في تعزيز لاإنتماء إلى المحيط البيئي والمحافظة على القيم الذاتية ومقاومة أسباب التلوث .

س ٣ : ما دور المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية في مجال نشر الوعي البيئي ؟

تؤكد الدراسة على أن عالمنا المعاصر يتميز بوجود ظاهرتين تربويتين ، الأولى وتتمثل في تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في جميع مراحله ، والثانية تتمثل في سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي وإتساع نطاق هذا التقدم ليشمل جميع مجالات الحياة . مما فرض بدوره الحاجة إلى تطوير النظم التعليمية القائمة والبحث عن أنظمة جديدة موازية لها تكون قادرة على تعليم أكبر عدد ممكن من الأفراد بنفقات أقل من نفقات الأنظمة التقليدية ، وقادرة على متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي في برامجها التعليمية والتدريبية .(٢٣)

لقد ترتب على ذلك ظهور تحولات تربوية سريعة في الربع الثاني من القرن العشرين ، سواء في الدول المتقدمة أو في الدول النامية على حد سواء ، حيث أعطت الدول مزيدا من العناية والاهتمام للاستثمار في مجال التعليم الجامعي والعالي ، وإتاحة فرص الالتحاق به على نحو أكثر من ذي قبل . ولكن هذا الاتجاه نحو التطوير والإصلاح اقترن في حالات كثيرة بعجز في الامكانات ، وخلاف حول الأساليب التي يمكن الأخذ بها وخاصة مع الوضع الإقتصادي المتدهور الذي ظهرت ملامحه في منتصف السبعينات ، وعلى ذلك شهدت حقبتي السبعينات والثمانينات من هذا القرن إقبالا متزايدا من جانب كثير من الدول على أساليب التعليم الجامعي المفتوح من بعد(٢٤) . ولقد ساعد على ذلك ما شهده العالم من تطورات هامة في مجال تكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيا الإعلام والتعليم ، التي كانت أدوات فعالة في أنظمة التدريس من بعد(٢٥) .

لقد حظيت مؤسسات التعليم من بعد بالدعم السياسي من بعض الحكومات ، وتحول التردد في الاستثمار في التعليم عن بعد إلى حماس في الإنفاق العام ، إذ إن هذه المؤسسات تتجه إلى الاحتياجات التربوية للمجتمع وتغطي قطاعا عريضا من الأعمال والوظائف . أن الأولوية الأولى حاليا في الدول النامية هي تقليص حجم البطالة وخاصة بين الشباب ، وتشير الإحصاءات إلى أن ٤٠٪ من طلبة جامعات الاتحاد السوفيتي (سابقا) يدرسون ويتعلمون في

مؤسسات التعليم من بعد أو الدراسات المسائية ، وكان الحافز الأساسي هو الربط بين الدراسة والعمل المنتج لتقليص البطالة في المجتمع الروسي .

وللصين تقاليدها في مجال التعليم العالي بالمراسلة منذ عام ١٩٦٠ ، ولكن الجامعة التلفزيونية المركزية بدأت في الصين عام ١٩٧٧ . أما جامعة الهواء في اليابان فقد بدأت العمل عام ١٩٨١ بعد ١٤ سنة من التخطيط . كما تعتبر جامعة تايلاند المفتوحة عام ١٩٧٨ من أنجح جامعات التعليم من بعد ، وأندونيسيا وجه جديد في مجال التعليم المفتوح منذ عام ١٩٨٤ ، والكثير من الجامعات المفتوحة في منطقة دول جنوب آسيا ، التي منها كوريا وهونج كونج والفلبين وتايوان وسري لانكا ، إلى جانب أستراليا . أما الهند فقد بدأ فيها التعليم المفتوح ١٩٨٥ .

أما في إفريقيا فقد بدأت بعض دولها تركز على البرامج المهنية وتدريسها من بعد في بعض الجامعات ومنها جامعة أحمد وبيللو في زاريا ، وجامعة لاجوس وجامعة نيروبي وجامعة زيمبابوي وكذلك جامعات أمريكا اللاتينية للتعليم المفتوح وبرامجه مثل كوستاريكا وفنزويلا(٢٦) .

إن النظرة التحليلية للتعليم العالي من بعد – على المستوى العالمي — تبين أنه آخذ في النمو والتطور بصيغ متعددة الأشكال ، ويعكس هذا التعدد الفروق الثقافية بين البلدان المختلفة ودرجة الإفادة من تكنولوجيا الاتصالات ودرجة التقدم الصناعي ، ودرجة وعي الأفراد بالمعلوماتية ومتطلباتها ، وكذلك تأثير الهيئات الدولية المهتمة بنشر نظم التعليم العالي من بعد .

وتؤكد الأدبيات التربوية على أهمية التعليم العالي من بعد والخصائص التي ينفرد بها عن نظم التعليم الجامعي التقليدية ، التي من أهمها : أنه يتيح للكبار فرصا جديدة للحصول على دراسات جامعية لم يكن بإمكانهم الإفادة منها في وقت مبكر من حياتهم . كما يتيح للطلاب أن يدرسوا في أمكنة وأزمنة وبطرق يختارونها ، في الوقت الذي يتميز فيه بإنخفاض الكلفة التعليمية بالمقارنة مع النمط التعليمي التقليدي ، فضلا عن أنه يعتمد بصفة أساسية على الوسائط التكنولوجية الحديثة ووسائل الإتصال المعاصرة ، وحداثة وتوفير البدائل من جهة ، وارتباطه بحاجات سوق العمل للعمالة المؤهلة والمدربة من جهة أخرى .

هناك أهداف أساسية لصيغة التعليم العالي من بعد من أهمها ، تطوير التعليم العالي في ضوء مبادىء التعليم المستمر ، ونشر التعليم العالي والتوسع فيه ، ورفع المستوى المهني للفئات العديدة من أفراد المجتمع ، وتحقيق سياسة القبول المفتوح ، ونشر التعلم الذاتي ، ثم الاستثمار الأمثل لوسائل الإعلام وتقنياته المعاصر .(٢٧)

يلاحظ في كل التوصيات ، التي خرجت بها معظم المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية تأكيدها على ضرورة الربط بين التربية البيئية والإعلام البيئي ، إذ رغم إختلاف الوسائل والظروف المحيطة بكل من العمليتين ، الا أن الهدف منهما واحد وهو تعميق الوعي البيئي ، لأن وسائل الإعلام تلعب دورا مهما في نشر وتدعيم التربية البيئية ، إذ أنها تمثل الوسائط المثالية للوصول إلى أوسع قاعدة جماهيرية ممكنة .

تأكيدا على أهمية الإعلام ودوره في التوعية بالقضايا البيئية ، عقدت اليونسكو اجتماعا دعت إليه نحو مائة من السياسيين والمفكرين والعلماء وخبراء البيئة والكتاب والصحفيين ، وربطت فيه لأول مرة بين السلام وتصفية الصراعات من ناحية ، وبين الحفاظ على البيئة من ناحية أخرى ، وبين هذين الحدثين والإعلام من جهة ثالثة .

كانت الفلسفة الكامنة وراء ذلك ، كما قال فردريكو مايور ، أمين عام اليونسكو ، هي : أنه لم يعد كافيا أن يعمل عالم اليوم على إرساء قواعد السلام وإيقاف الحروب والصراعات حفاظا على الأجيال الحالية من البشرية ، وإنما ينبغي أن يتوازى مع ذلك الحفاظ على البيئة ، ووقف استنزافها ، وتحريم تخريبها ، حماية لمستقبل الأجيال الجديدة من البشرية .

كان الموضوع الرئيسي لهذا الحدث هو " استغلال طاقة الإعلام ووسائل الاتصال وقدرتها الجبارة وسطوتها البالغة على عقول البشر ووجدانهم في اقناع الجميع بأن تحقيق السلام وحماية البيئة حفاظا على مستقبل البشرية وحضارتها الحديثة من التدمير والإنهيار ، أوعلى الأقل من التدهور والتآكل ، لن يتم إلا

بالإقناع والتوجيه عبر وسائل الإعلام والاتصال ، التي منحتها ثورة المعلومات ، وثورة التكنولوجيا تأثيرا فوق تأثير ، لتبقى هي القادرة على الوصول بسرعة فائقة إلى العقول والافهام والضمائر والمشاعر ، التي تغزو وتحرك وتؤثر ، وتؤسس الإطار الواسع لتلك الثقافة المطلوبة والمرغوبة(٢٨) .

أما على المستوى العربي ، دعا الإعلان العربي عن البيئة والتنمية ، الصادر عن المؤتمر العربي الوزاري الأول (تونس ١٩٨٦م) إلى دعم الوعي البيئي ، كما دعا البيان المشترك الصادر عن المؤتمر العربي الوزاري عن البيئة والتنمية الذي عقد في القاهرة في سبتمبر ١٩٩١م إلى القيام من خلال برامج البحث العلمي والتعليم والتدريب ونشر المعلومات ، بزيادة الوعي العام بالتراث البيئي والثقافي ، وفهم وتشجيع المجتمع ، وخاصة المرأة ، على إتخاذ مواقف إيجابية تجاه البيئة ، كما أكد البيان على ضرورة تعزيز آليات المشاركة الجماهيرية في برامج حماية البيئة ، خصوصا بين قطاعي الشباب والمرأة ، مع منحها ما تستحقه من اهتمام في وضع القرارات المتعلقة بالبيئة والتنمية .

لتعزيز المشاركة الشعبية ، قد يكون من المناسب أن تُعرض الخطط المتعلقة بالسياسة البيئية على الجماهير ، على المستوى القومي أو المحلي بالنسبة للمشروعات المتعلقة بالأقاليم ، وذلك عن طريق وسائل الإعلام والاتصال المختلفة ، وينبغي إعداد المعلومات المتعلقة بالتكلفة والعائد من التدابير البديلة ، والآثار البيئية ، والدراسات المتعلقة بالتأثير على الإنسان ، وذلك بأسلوب مبسط وبلغة يفهمها عامة الناس . كما ينبغي أن تسمح الآلية المؤسسية بمساءلة صانعي القرارات من قبل الجماهير أو الهيئات التشريعية المحلية كوسيلة لتعزيز المشاركة والرقابة الجماهيرية مع ضرورة تعزيز القرارات المالية للمنظمات غير الحكومية ، والمجتمعات الأهلية العاملة في مجال حماية البيئة وتحسينها(٢٩) .

وهكذا نجد أن هناك ترابطا بين مثلث التربية والإعلام والمشاركة الشعبية . فالهدف من التربية البيئية ، هو تكوين مواطنين لهم الوعي والاهتمام بالبيئة في كليتها ، وبالمشكلات المرتبطة بها ، ولديهم المعرفة ، واتجاهات ، والدوافع ، والتزامات ، والمهارات للعمل ، فرادى وجماعات ، لإيجاد حلول

للمشكلات القائمة ، ومنع حدوث مشكلات جديدة . ولعل أهم ما تعمل التربية البيئية على تحقيقه وهو تنمية الشعور والاهتمام الشخصي والمسئولية ، إزاء رفاهية المجتمع الإنساني والبيئة معا ، والاستعداد للمشاركة في عملية حل المشكلات . ولعل هذه هي بذاتها الأهداف التي يسعى إليها الإعلام البيئي وأن اختلفت الوسائل . والوعي الجماهيري بالمشكلات البيئية هو الذي سيؤدي إلى إيجاد حلول لهذه المشكلات .

بالرغم من السلبيات والتناقضات التي قد تشوب الأنشطة الإعلامية في تناولها للقضايا البيئية فإن وسائل الإعلام لعبت دورا كبيرا في تقوية هتمام الجماهير بقضايا البيئة . ومن ناحية أخرى فقد لعب إهتمام الجماهير بقضايا البيئة دورا مهما في تحريك الإعلام للاهتمام بهذه القضايا . وقد يحسب للإعلام دوره في الضغط على الحكومات في بعض الدول لإنشاء أجهزة تعني بمشكلات البيئة أو لوضع الحلول لمجابهة بعض المشاكل ، ولكن يجب أن ينظر إلى هذا على أنه عملية دفاعية ، أكثر منها عملية تصحيحية . فلقد أدى إنشاء الأجهزة المعنية بالبيئة إلى تدعيم سيطرة الدولة في هذا المجال ، والاستئثار بصنع القرار ، دون النظر إلى المشاركة الشعبية .

لذلك فلا بد أن تكون أهداف التوعية واضحة في أذهان الذين يتصدون لها من الإعلاميين والتربويين ، وأن يكون سعيهم إلى رفع درجة الإدراك الجماهيري والوعي بالمشكلات البيئية والحث على المشاركة في حلها ، مبنيا على الفهم الصحيح لأبعاد هذه القضية.

ومما يزيد من أثر وسائل الاتصال وتحقيق فاعليتها ، أن يكون بينها وبين المؤسسات التعليمية ، من الحضانة إلى الجامعة ، قنوات للعمل المشترك ، في نشر الثقافة العلمية ، وتعميق الوعي بعلاقات الإنسان بالبيئة ، فالنشاطات اللافصلية (خارج الفصل) في الجمعيات المدرسية وفي الأنشطة الثقافية والترفيهية ، يتيح المجال للتعاون النافع بين وسائل الإعلام والمدرسة ، والأطفال والشباب قادرون على استيعاب المعارف وعلى هضمها لتؤثر في وعيهم

وسلوكهم على المدى الطويل . وإذا كانت للتلفزيون والمدرس دور مهم في التعليم بما يزيد من كفاءة العملية التعليمية المدرسية ، وإذا كان للراديو والتلفزيون أدور مهمة في عمليات جامعات الهواء والجامعات المفتوحة ، فإن لهذا القطاع من منظومة الإعلام ، دورا مهمة يؤديه في نشر الوعي البيئي والثقافة البيئية وفي جهود حماية البيئة .

س٤ : كيف يمكن للمؤسسات التعليمية والإعلامية في الوطن العربي تحقيق التوازن المنشود للبيئة ؟

سوف تتم الإجابة عن هذا التساؤل في إطار ثلاثة محاور كما يلي :

١ ـ دور المؤسسات التعليمية ـ لا سيما مؤسسات التعليم العالي وفي إطار التعليم المفتوح من بعد ـ في تحقيق التوازن البيئي المنشود .

٢ ـ دور المؤسسات الإعلامية ـ في إطار تكنولوجيا الإتصالات الحديثة ـ في تحقيق التوازن البيئي المنشود .

٣ ـ الدور التكاملي للمؤسسات التعليمية والإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود .

المحور الأول :

* **دور المؤسسات التعليمية في تحقيق التوازن البيئي المنشود :**

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي والتغير السريع في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية للمجتمعات البشرية . وتتطلع هذه المجتمعات البشرية إلى طموحاتها وآمالها عن طريق إيجاد مجتمع متعلم . ولكي يتحقق هذا المجتمع المتعلم ، لابد من التفكير في أساليب جديدة وإمكانات متعددة للرقي بتلك المجتمعات وحل مشكلاتها اليومية . وهذا الأمر ينطبق بالدرجة الأولى على المؤسسات التعليمية . ولهذا تسخر الدول كل الإمكانات المتوفرة لديها لإيجاد مؤسسات علمية قادرة على النهوض بالمجتمع والتغلب على المشكلات التعليمية .

في ظل هذا الواقع لا بد من توفير مؤسسات متميزة قادرة على الإسهام بشكل فعال في تحقيق تطلعات المجتمعات وآمالها . ومع إدراك التضاعفات المعرفية والتكنولوجية وإزدياد المعلومات وتطور أساليب نقل هذه المعارف أصبح الطلب على المؤسسات التعليمية بشكل مطرد ومستمر مما دعى قادة الرأي وأصحاب القرار التربوي للتفكير مجددا في المؤسسات التعليمية والنظم القائمة ووسائل نقل المعرفة والعلوم ومدى قدرتها على تحقيق هذه الآمال والطموحات البشرية في الحصول على مكانة مرموقة في ظل هذه التغيرات المجتمعية متزرعين بالسلاح الفكري والتعليمي .

رغم الجهود المبذولة من قبل مؤسسات التعليم الحالية لتحقيق آمال وطموحات المجتمعات البشرية المحيطة ، إلا أن الصعوبات والمشكلات ما زالت بعيدة عن الحل ، بل أصبحت أكثر تعقيدا بسبب التزايد السكاني والأعداد المتزايدة من المتعلمين ، التي ترغب في الالتحاق بمؤسسات التعليم المختلفة . وأمام كل هذه المطالب والاحتياجات ما زالت قدرة مؤسسات التعليم في العالم العربي محدودة وغير قادرة على استيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين وخريجي المدارس الثانوية أو مايعادلها .

رغم زيادة عدد الجامعات أو إضافة كليات جديدة للجامعات القائمة ، أو فتح شعب وأقسام جديدة في الكليات القائمة بالجامعات كحل لهذه الصعوبات والمشكلات ، الا أن النمط التعليمي في مؤسسات التعليم بشكل نظامي ما زال عاجزا عن استيعاب هذه الأعداد الكبيرة ، وغير قادر على تلبية رغباتهم سواء كانت رغباتهم عاجلة أو آجلة في ضوء مفهوم التربية المستمرة الذي فرضته التغيرات المتلاحقة ، في ظل الأبعاد الزمانية والمكانية والتقاليد والأعراف الاجتماعية التي قد تحول دون التحاق عدد كبير وشريحة مهمة من المجتمعات بأنماط التعليم التقليدية . ولعل هذا ما دعى الكثير من المفكرين على شتى الأصعدة ، أن تبحث عن بدائل تعليمية وأنماط تعليمية غير تقليدية تلبي طموحات المجتمعات في ظل ظروفها المتغيرة وإمكاناتها المحدودة . ومن تلك البدائل

المطروحة صيغة التعليم من بعد عبر وسائل وأجهزة وأمكانات المؤسسات الإعلامية المتطورة تكنولوجيا لا سيما التلفزيون والراديو ، إلى جانب التكنولوجيا المعلوماتية ، التي تبوأت مكانة تكنولوجية وعلمية رفيعة ، وباتت في متناول الكثير من الجامعات والمؤسسات التعليمية والطلاب ورجال الإعلام والتعليم من خلال استخدامات الكمبيوتر أو الحاسب الآلي المتعددة والواسعة في شتى المجالات(٣٠) . ولعل ذلك هو الهدف من هذه الدراسة في إمكانية الإفادة من المؤسسات التعليمية الإعلامية في إحداث التوازنات البيئية .

من أمثلة التجارب العالمية والعربية التي نجحت في مجال التعليم المفتوح من بعد ما يلي :
الجامعة المفتوحة في بريطانيا ٦٩/١٩٧٠ (٣١) ، وأسبانيا ١٩٧٢ ، وإيران ١٩٧٣ ، وباكستان ١٩٧٤ ، والمانيا الغربية ١٩٧٤ ، واسرائيل ١٩٧٤ ، وكندة ١٩٧٥ ، وفنزويلا وكوستاريكا ١٩٧٧، وتايلاند والصين ١٩٧٨ ، وسريلانكا ١٩٨١ ، وهولندا ١٩٨٢ ، ونيجيريا ١٩٨٣ ، جامعة القدس المفتوحة والجامعة المتوحة في اليابان ١٩٨٥ . وإلى جانب جهود الجامعات المصرية ووزارة التربية والتعليم في هذا المجال وخاصة بالنسبة لبرامج تأهيل المعلمين للمرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي منذ ١٩٨٢ حتى الآن .

في ضوء ما تقدم من حقائق ، جاءت الدعوة منطقية للأخذ بصيغة التعليم من بعد كنمط تعليمي تقليدي في المرحلة الراهنة للأسباب التالية :

* **الإنفجار المعرفي وثورة المعلومات** ، التي تجسدت وبشكل واضح في الربع الأخير من القرن العشرين . حيث باتت المؤسسات التعليمية التقليدية غير قادرة على الاستجابة لمطالب وطموحات الأعداد المتزايدة من الطلاب والإلمام بكل ما هو جديد في المجالات المعرفية والتخصصية المختلفة ، وبالتالي عدم قدرتها على توصيلها للمتعلمين بالشكل المناسب وبالقدر الملائم . مما دعا المهتمين بالعملية التعليمية والقائمين على أمرها من الاستعانة بنتائج التطور التكنولوجي المحيط وبقدراته الهائلة وأثره

الواضح في تغيير أسلوب ونمط حياة الأفراد في المجتمعات المتقدمة بصفة خاصة . ولذا أصبح بالإمكان تزويد المؤسسات التعليمية والجماعات ، والأفراد بكل ما يلزم للعملية التعليمية / التعلمية عبر التقنيات الحديثة في مجالات البث الإعلامي بشتى صوره لا سيما التلفزيون والراديو والفاكس والحاسبات الالكترونية وشبكات المعلومات حول العالم .

* **الانفجار السكاني** ، الذي أدى بالتالي — في ظل الرعاية الصحية والاجتماعية والاقتصادية وحقوق الإنسان ومبدأ تكافؤ الفرصة التعليمية — إلى زيادة عدد الراغبين في العلم والباحثين عبر شتى مصادره سواء داخل المؤسسات التعليمية النمطية أو خارجها . ولعل ذلك أوجد ضغوطا اجتماعية وسياسية وتعليمية على قادة المجتمعات النامي منها والمتقدم على حد سواء ، للبحث عن بدائل وحلول لهذه المشكلات وللتخفيف من وحدة هذه الضغوط ، ومن ثم كانت مضاعفة الميزانيات للمؤسسات التعليمية أو زيادتها منجانب ، وإيجاد صيغ وأساليب وأنماط تعليمية غير تقليدية من جانب آخر .
* **الإنفجار في الطموحات والآمال لدى الأجيال المتصاعدة** ، في ظل المناخ الديمقراطي والإنساني السائد في المجتمعات المختلفة ، وما نتج عنه من مبادىء إنسانية مدعومة من منظمات وهيئات إنسانية عالمية تؤمن بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتوفيره للجميع بغض النظر عن الجنس واللون ، ومبادىء التربية المستمرة ومضاعفة مسئوليات المؤسسات التعليمية ، التي أمتدت لتشمل جميع طبقات وفئات العمر المختلفة في كل مجتمع والعمل على توفير المطالب التعليمية الملائمة لكل مرحلة عمرية سواء قبل التخرج أو بعده .
* **التقدم التكنولوجي** ، والتغيير المتواصل في تقنيات العمل وآلياته ، واستحداث مهن جديدة وانحسار أو انقراض مهن قائمة ، أحدث نوعا من عدم الاتزان الاقتصادي والاجتماعي والنفسي لبعض الفئات السكانية لا

سيما الطبقات العاملة وخاصة قطاع الشباب الطامح في التغيير والتنقل والأسفار من مكان لآخر بحثا عن فرص أفضل من الريف للمناطق الحضرية ، ومن الدول النامية للمجتمعات المتقدمة ، ومن المجتمعات المتقدمة للأكثر تقدما ومن المناطق ذات الكوارث الطبيعية والبشرية كالحروب والخراب والدمار للمناطق الأكثر أمنا واستقرارا . كل ذلك ألقى بمسئوليات وأعباء متضاعفة على الحكومات ومؤسساتها المختلفة لا سيما التعليمية منها ، مما جعلها تبحث عن البدائل التعليمية المختلفة التي تلائم هذا الزحف الهائل من نواتج الفكر والتكنولوجيا والبشر . وكان من الطبيعي أن يصعب على المؤسسات التعليمية القائمة حل هذه المشكلات بمفردها دون التكامل مع المؤسسات الفكرية والثقافية والتعليمية الأخرى في المجتمع ، وخاصة المؤسسات الإعلامية وما تمتلكه من إمكانات تؤهلها للقيام بدو نشط وفعال في هذا المجال .

وفي ضوء هذا الواقع المجتمعي والتعليمي المتاح في عالمنا العربي ، يمكن اقتراح الخطوات الإجرائية التالية ، التي يمكن للمؤسسات التعليمية أن تقوم بها تجاه تحقيق التوازن البيئي المنشود :

- أن تعمل الدول العربية — في ضوء النمو السكاني المتسارع — على ضرورة الزيادة السريعة لطاقة الأنظمة التعليمية (سواء داخل هذه المؤسسات أو خارجها) حيث الأهمية المتزايدة للمعرفة والمهارات في مجتمع متغير ، قد جعلت التعليم عنصرا حيويا في التنمية الشاملة .
- أن تعمل الدول العربية على مشاركة النظام التعليمي بكفاءة ، في التفاعل بين السكان والتنمية الإقتصادية والإجتماعية ، وأن يتكيف التعليم بشكل أوثق مع مجموعات السكان المختلفة في المجتمع ، والتركيز على نحو خاص على مجموعات السكان التي تعتبر محرومة من التعليم ، وبين أقل المجموعات إندماجا في عملية التنمية مثل شباب الريف والمهاجرين والنساء والبدو ، وذلك بإدماج هذه الجماعات السكانية في الأنشطة الإنتاجية والتنمية على نحو أفضل .

- الأخذ في الاعتبار أن البيئة كل لا يتجزأ ، ولذا يجب أن تشمل التربية البيئية كل مجالات البيئة الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والتشريعية والثقافية والجمالية .
- الاهتمام بتثقيف الجماهير ، وذلك بإعداد برامج تعليمية تخلق لدى عامة الجماهير وعيا بالبيئة ، وبالأخطار التي قد يتعرض لها ، وتقديم هذه النوعية من البرامج لجميع الأعمار وفي جميع المستويات التعليمية – النظامية وغير النظامية – للنشء والكبار بما في ذلك المعوقين .
- تشجيع البحوث في مجال التربية البيئية ، وتطبيق نتائجها في إطار العملية التربوية والتعليمية ، حتى لا تقوم التغييرات المؤسسية والتربوية اللازمة لبرامج التربية البيئية في نظم التعليم على الخبرة وحدها ، وإنما أيضا على عمليات بحث وتقويم تستهدف تحسين القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية.
- العمل على إعداد هيئة تدريس للمراحل التعليمية المختلفة والتعليم الجامعي ، يتخصص أفرادها في العلوم البيئية المتكاملة والتربية البيئية في أقسام علمية خاصة لهذا الغرض .
- الإهتمام بإدخال التربية البيئية في معاهد المعلمين وكليات التربية لإعداد وتدريب الطلاب والمعلمين على الأساليب التربوية الملائمة لحماية البيئة وتطبيق ذلك في المراحل التعليمية المختلفة بوساطة هؤلاء الخريجين .
- تشجيع المنظمات غير الحكومية ، والهيئات التطوعية على المستويات المحلية والوطنية والإقليمية ، للعمل في مجال حماية البيئة وتكوين الجمعيات والروابط الحكومية والأهلية في هذا المجال ، للإفادة من إمكاناتها وأنشطتها على أفضل وجه ، واشتراكها مع المؤسسات التربوية في وضع وتنفيذ الاستراتيجيات التربوية المستقبلية .
- عقد دورات تدريبية لمحرري الصحف ، ومعدي البرامج الإذاعية ، والتلفزيونية ، حتى يمكنهم تناول نواحي البيئية والتربية البيئية بالشكل المناسب في ضوء الإمكانات المتقدمة تكنولوجيا ،التي تمتلكها هذه المؤسسات ، ونظرا لما لها من دور فعال ومؤثر في توجيه الجماهير .

المحور الثاني :

*** دور المؤسسات الإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود :**

التربية البيئية عملية مجتمعية لا يقع عبء القيام بها على جهة محدودة أو مؤسسة بعينها ، وإن كان الاهتمام بها ينطلق من دور التربية والتعليم . فما هو الدور الذي يمكن لوسائل الإعلام القيام به لمساندة برامج التربية البيئية في منطقة الخليج في ظل الظروف البيئية الحالية ؟ .

للإعلام دوره في توعية المواطن عن طريق امداده بالمعلومة والصورة الواضحة لاهتمام المجتمعات المتقدمة بالبيئة ونشاطات الجماعات المهتمة بمكافحة التلوث ومواجهة كل أسبابه قبل وقوعه . كما أن للإعلام بمختلف وسائله وقنواته من صحافة وإذاعة وتلفزيون تأثيره المباشر في التوعية والتوصية بالكلمة والصورة لدعم ومساندة برامج التربية البيئية عن طريق تغطية الأنشطة البيئية المختلفة ، وتقديم برامج التوعية والاستطلاعات المتنوعة عن البيئة في مختلف البلدان . وأجهزة الإعلام مطالبة أيضا بإشراك الطلاب والمواطنين فيما تقدمه من تغطية ومعلومات واستطلاعات .

ونظرا لأن التربية البيئية عملية مستمرة وتكاملية في آن واحد ، يجب أن يسهم فيها المجتمع بكافة مؤسساته الرسمية وغير الرسمية ، التي تبدأ بالأسرة مرورا بالمدرسة إلى كافة الدوائر الإجتماعية . وهنا يأتي دور وسائل الإعلام في مساندة برامج التربية البيئية في إطارها الرسمي ، وتدعيم التوجيه من خلال برامجها ووسائلها المختلفة ،التي يمكن اعتبارها نوعا من التعليم غير الرسمي ، لأن وسائل الإعلام الجماهيرية بأشكالها المختلفة أمر لا يمكن تجاهله عندما نخطط لاستراتيجية شاملة تهدف إلى نشر وتنمية الوعي البيئي بين الجماهير ، الذين يقعون في نطاق التربية البيئية المدرسية أو الذين في خارجها لأن الإعلام هنا بوسائله المختلفة له تأثير شمولي إذا أحسن توظيفه بشكل منهجي ومخطط له (٣٢) .

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن وسائل الإعلام رغم جهودها في مجال التوعية البيئية ، إلا أنها لا تزال بعيدة بشكل كبير عن مواكبة الاتجاهات البيئية العالمية ، خاصة برامج التربية البيئية فالجهود التي يبذلها بعض المحررين أو معدي البرامج الإذاعية والتلفزيونية ليست على المستوى المطلوب ، بسبب قلة الكوادر المؤهلة لهذا الدور .

إن الحوار بين القائمين على التربية البيئية كفكر تربوي ، ومع الإعلاميين كصناع رسالة إعلامية ، وبين الجماهير كجماعات لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على البيئة ، يجب أن يكون نقطة البداية في وضع استراتيجية إعلامية تساند برنامج التربية البيئية على أن تستفيد بشكل موجه من إمكانات وسائل الإعلام المطبوعة والمرئية والمسموعة ، وأن تدخل في نسيج العمل الإعلامي ، مع توظيف كافة عناصر التأثير وإشراك الشخصيات ذات التأثير الفعال في هذه البرامج كالعلماء ورجال الدين والنجوم والشخصيات البارزة في كافة المجالات ، مع تخطي عقبة أساسية وهي تحويل مفاهيم البيئة إلى قيم سلوكية واتجاهات بيئية إيجابية .

وفي ضوء ما تقدم يمكن لوسائل الإعلام المختلفة لا سيما التلفزيون وما يتصل به من تكنولوجيا الاتصالات والأقمار الصناعية والفيديو والكمبيوتر ، والراديو وقدرته على تخطي العقبات والموانع الطبيعية ورخص تكاليفه ، والصحف ، أن تقوم بالخطوات الإجرائية التالية في مجال حماية البيئة والمساهمة في تحقيق التوازن البيئي المنشود :

* تناول موضوعات البيئة في وسائل الإعلام المختلفة بالتحليل والدراسة المتعمقة التي تتناول الموضوع من كل زواياه وبشكل متكامل ، كما ينبغي الا يقتصر هذا العرض والتحليل على الصحف الرسمية ، بل يشمل جميع الصحف ومنها صحف المعارضة حتى تدرك الجماهير أهمية وخطورة القضية المطروحة ، وعرضها بأسلوب يصل إلى قلب المشاهد .

* التركيز في تناول الموضوعات البئية على الواقع العربي والمحلي بدلا من عرض برامج بيئية عن موضوعات ذات صلة بأقطار ومدن أوربية أو أمريكية ، أى في حالة المقارنة لبيان كيفية معالجة مثل هذه الموضوعات أو الصورة ، التي عليها على المستوى الدولي وعلى المستوى العربي ، حتى يدرك المشاهد جوانب الخطورة من خلال بيان أوجه لاإختلاف في المعالجة بالشكل الملائم وفي إطار التكنولوجيا المتقدمة في بعض الدول ، وما يحيط بالواقع العربي من استخدام أساليب عقيمة قد لا تجدي في معالجة موضوع معين .
* تنويع وسائل عرض الموضوعات والقضايا البيئية ، بحيث تشمل المسلسلات والأفلام وبرامج الأطفال وبرامج المرأة والبرامج الدينية والسياسية حول نفس الموضوع لمقابلة اهتمامات جميع المواطنين على اختلاف درجات اهتماماتهم العقلية . لأن الإدراك الشعبي للقضايا البيئية له أهمية عظمى في أية استراتيجية لتحقيق التنمية القابلة للاستمرار .
* نظرا لما أوضحته بعض الدراسات من أن الكثير من المحررين ليست لديهم الحساسية أو الإهتمام الكافي بالقضايا البيئية ، ومعظمهم لديهم خبرة قليلة بالموضوعات المختلفة ، ومن ثم يواجهون مشاكل متعددة في عرض الموضوعات البيئية ، التي تكون أغلبها موضوعات علمية تتطلب مهارات خاصة وخبرة واسعة . لذا ينبغي الاعتماد على صيغ التكامل في إعداد وتحليل وعرض الموضوعات البيئية قبل عرضها للمشاهد ، باستشارة أصحاب التخصص العلمي الدقيق في شتى الموضوعات ، حتى لا يؤدي ذلك إلى تفاوت ثقة الجماهير فيما تقدمه وسائل الإعلام من معلومات بيئية.
* ضرورة ربط الإعلام البيئي بالحياة اليومية للفرد لتحقيق أعلى درجات التفاعل بين الرسالة والجمهور المستهدف ، مع البعد عن التفصيلات الدقيقة والمصطلحات العلمية التي قد تصرف المتلقي عن المتابعة ، وتعوق فهمه واستيعابه للرسالة خاصة بالنسبة للبرامج والفقرات الموجهة للعامة من الناس من غير المتخصصين والمثقفين . كما هو الحال في البرامج الصحية وبرامج الأطفال وبرامج المرأة والبرامج الريفية .

* إعطاء الأهميــة للبرامج والفقرات التي تخدم مجال البيئة بوضعها في مواعيد ملائمة على خريطة الإرسال ، حتى يتاح لهـا الوصول إلى أكبر عدد من المتلقين ، مع ضرورة التنويه عن هذه البرامج على مدى ساعات الإرسال ، وفي الصحافة لجذب انتباه الجمهور إليها .
* حظر ظهور المدخنين على الشاشة ، خاصة فيما يتم إنتاجه بقطاع التلفزيون أو قطاع الإنتاج من دراما ، إلا إذا كان ظهور المدخن على الشاشة لخدمة مكافحة عادة التدخين كأحد أسباب تلوث البيئة حتى لا تسهم الدراما التلفزيونية في نشر عادات غير صحية ، أو توحي للشباب بمحاكاة المدخنين من الأبطال .
* إعداد برامج يومية بالراديو والتلفزيون لخدمة قضايا البيئة ، والرد على استفسارات الجمهور ، والتعريف بأحكام القانون فيما يخص المحافظة على البيئة ، حيث يجهل الكثيرون أن هناك عقوبات للمخالفات على سبيل المثال : مخالفات استخدام مكبرات الصوت ، واستخدام آلات التنبيه في بعض الأماكن ، والتدخين بدور العرض وبالمواصلات العامة ، والأماكن المغلقة . وكما هو ثابت ، فبتكوين الوعي الوقائي ترقى الشعوب وتتغلب على الكثير من المشكلات ، وهذا دور أساسي للإعلاميين والمؤسسات التعليمية والثقافية التي تتكامل معها في الجهود ، خاصة في دولنا النامية ، التي تسعى للتطور الفعلي وليس المظهري .
* إعطاء المزيد من الاهتمام بالتغطية الإعلامية للندوات والمؤتمرات والإصدارات الجديدة على المستويين القومي والدولي ، التي تتناول البيئة للمساهمة في توصيل المعرفة للقاعدة العريضة من الجماهير ، والتعريف بالجهود المبذولة في هذا المجال على المستويين الرسمي والشعبي ، وإلقاء الضوء على الاختراعات الوطنية التي من شأنها حماية البيئة .
* توظيف الفن التشكيلي عبر التلفزيون من خلال اللوحات الثابتة بين البرامج ، التي تستخدم كخلفيات لمذيعات الربط للارتقاء بأذواق الجماهير ، وضرورة اهتمام القائمين على أعمال الديكور في البرامج

والدراما باللمسات الجمالية وبتناسق الألوان ، ومراعاة البساطة ، واستخدام النباتات والزهور لنشر الوعي الجمالي والبيئي ، فكما هو معروف يساعد الفن التشكيلي في تهذيب الشعور وإشاعة الجمال وهو أمر مطلوب للإحساس بالبيئة .

* تشجيع مؤلفي الدراما التلفزيونية على تناول مجال البيئة ، وما يساعد على مكافحة العادات والأنماط السلوكية غير السوية لما للدراما من تأثير في نفوس الجماهير .
* تشجيع تبادل البرامج والفقرات الإعلامية حول البيئة مع تلفزيونات الدول الصديقة ، وخاصة تلك البرامج التي حققت نجاحا في مجال الإعلام البيئي.
* إعطاء المزيد من الاهتمام الإعلامي والتربوي والثقافي ، وكل الهيئات المتصلة بالبيئة ، باليوم العالمي للبيئة ، الذي يوافق الخامس من يونيو من كل عام(٣٣) .

المحور الثالث :

* **الدور التكاملي للمؤسسات التعليمية والإعلامية في إحداث التوازن البيئي المنشود :**

على الرغم من أن التعليم والإعلام كلمتان متجانستان ومتقاربتات ، إلا أن هناك لونا من التنافر والضيق بين العاملين في هاتين المؤسستين ، وكل منهما يكيل الاتهامات للآخر ، بدلا من التقارب والتعاون فيما بينهما .

لو أن رجال التعليم أدركوا أن أجهزة الإعلام وسائل تعليمية وأجهزة تربوية ، عن طريقها يمكن الوصول إلى جماهير الأطفال والشباب والكبار داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ، لمدوا أيديهم إلى الإعلاميين ، وبنوا جسورا من الود والتعاون معهم .

لو أن رجال الإعلام آمنوا بأن التربية والتعليم من المهام الموكولة إلى أجهزة الإعلام ضمن رسالتها ، التي تتضمن فوق ذلك الإعلام والتثقيف والتسلية والترفيه ، لاستثمروا هذا السلاح الخطير الذي بين أيديهم لتنشئة الأجيال الجديدة على أساليب قويمة ومفيدة .(٣٤)

الدراسة الحالية تتفق مع ما جاء في بعض الدراسات السابقة ، واتفاقا مع منطلقها الأساسي ، أن بين التعليم والإعلام أرضية مشتركة ، ووشائج قوية ، لدرجة يمكن معها القول : أن العملية الإعلامية في بعض جوانبها عملية تربوية ، وأن التعليم في بعض جوانبه عمليه إعلامية . والتعليم والإعلام عنصران مهمان من عناصر النظام الاجتماعي . فالتعليم يؤدي وظيفة تربوية ، ودوره تحقيق أهداف اجتماعية . والإعلام أيضا يؤدي وظيفة من وظائف المؤسسات الاجتماعية ، ودوره في تحقيق أهدافها ، ولكن في ظل توزيع الإختصاصات ، فإن دوره ليس تربويا بالمعنى الكامل ، ومع ذلك فآثار الإعلام التربوية لا يمكن تجاهلها (٣٥) .

كما أن التعليم والإعلام بينهما صفة مشتركة ، وهي أن كلاهما عملية اتصال تشتمل على العناصر الأساسية لهذه العملية (مرسل ـ مستقبل ـ ورسالة ـ وأداة ـ ولغة) . وأن الإعلام والتعليم ، كلاهما وسيلة في يد جهاز هدفه تعريف من لا يعرفون ، وهذا هو جوهر عمل المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية(٣٦) .

هناك بعض الخدمات التي يدل استقراء الواقع على مشاركة نظم الإعلام وبخاصة الصحافة والراديو والتلفزيون في تقديمها كخدمات مباشرة للتعليم ، منها :(٣٧)

- إتاحة فرص الحوار والتعبير عن واقع التعليم ومشكلاته ، وبعض الأفكار والنظريات لتربوية الحديثة .
- الإعلام عن برامج الإصلاح التربوي أو خطط التنمية التربوية .
- تصميم برامج تعليمية للدارسين في مختلف المراحل التعليمية وبثها خلال اليوم المدرسي أو بعده .
- حفز التعليم على أن يطور أساليبه وتقنياته ليكون أقدر على تكوين شخصيات سوية للأفراد ، وأغنى في المحتوى وأيسر اتصالا ، وأوسع انتشارا .

ألا أن الإمكانات الهائلة والتكنولوجيا المتقدمة التي تمتلكها المؤسسات الإعلامية - لا سيما التلفزيون - غير ملائمة للقدر القليل الذي تسهم به هذه المؤسسات في الجانب التربوي والتعليمي وبما يتناسب والمطالب التربوية الملحة والكثيرة - كما وكيفا - للأمة العربية .

لبلوغ الغاية وتحقيق الهدف المنشود من التعاون الوثيق بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإعلامية في تحقيق التوازن البيئي المنشود ، من خلال تعميق الوعي البيئي لدى كل من أفراد المجتمع ومؤسساته ، وخلق الإحساس بالمسئولية ، وترسيخ القيم لمواجهة المشكلات البيئية : مطلوب من الإعلاميين ورجال التعليم والمفكرين والعلميين وقادة الرأي ، ربط البيئة بمشكلات الفرد الأساسية عبر كل الفنون والأشكال والقنوات الإذاعية والتلفزيونية ، مستهدفين بذلك الوصول إلى قادة الرأي والمثقفين ، الذين يشكلون بدورهم وسطاء معلومات ومصادر آراء لمن هم أقل معرفة من المحيطين بهم ، مستفيدين في ذلك من نظرية الاتصال على مراحل ، ومستهدفين الوصول إلى الجمهور بصفة عامة لتنمية القيم الأخلاقية التي تحسن من طبيعة العلاقة بينه وبين البيئة ، وإيقاظ الوعي البيئي لديه ، وتكوين الاتجاهات السوية المطلوبة نحو البيئة بين الجميع ، ومن خلال إعلام لا يقف عند مرحلة التعريف السلبي ، أو مجرد التنويه أو إلقاء الضوء على موضوع أو مشكلة ما ، وإنما إعلام يحقق الوظائف الأربع : المعرفة والإقناع والقرار وتأكيده(٣٨) .

في إطار ما تقدم يمكن للمؤسسات التعليمية والإعلامية المشاركة بفاعلية في تحقيق التوازن البيئي من خلال ما يلي :

* تكوين مجلس أعلى (في كل دولة) من رجال الإعلام ورجال التعليم والثقافة لوضع سياسة تربوية إعلامية محددة ومكتوبة ، تلزم الإعلاميين والتربويين بواجباتهم ورسالتهم تجاه البيئة والمحافظة عليها وتعميق الوعي البيئي .
* دعوة المسئولين في وزارتي التربية والإعلام والثقافة والعلوم والجهات المتصلة بحماية البيئة على المستوى الحكومي أو الأهلي لعقد المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش حول البيئة العربية وسبل حمايتها والنهوض بها.

* جعل أهداف التعليم وأهداف الإعلام والثقافة في كل مجتمع عربي بعينه في تناسق وتناغم ، وأن مكتوبة ومحددة ، وموجهة بشكل واضح نحو توضيح مفاهيم البيئة الصحية السليمة ، وطرق حمايتها ، والمحافظة عليها من الأخطار التي تهددها .
* دعم وتشجيع كل الجهود الحكومية والأهلية المتعلقة بشئون البيئة العربية وحمايتها ، وتقديم التسهيلات اللازمة والضرورية لتكوين الجمعيات والهيئات الحكومية والخاصة التي تهدف برامجها إلى حماية البيئة وصيانتها من العبث والتدمير .
* مراجعة خطط التنمية الطويلة الأجل والقصيرة الأجل في إطار الوزارات المختلفة لتتفق أهدافها والخطط الإصلاحية ، التي سوف تنتجها وزارتا التربية والإعلام في مجال حماية البيئة ، حتى تتضافر جهود كل المؤسسات والأفراد داخل المجتمع الواحد على تحقيق أهداف واضحة ومحددة تشترك فيها كل جماهير الشعب .
* تنفيذ حملات إعلامية مكثفة ومستمرة ، تعتمد على التخطيط العلمي والتربوي وعلى التناول الإعلامي ، الذي يعتمد على أشكال متعددة ، بالإضافة إلى المقالات التي تنتشر في الصحف والمجلات لخلق وعي جماهيري بمشاكل البيئة وكيفية التخلص منها بالحلول الملائمة للبيئة العربية ومشكلاتها النوعية .
* الاستعانة بالمتخصصين في مجال إعداد البرامج والفقرات البيئية ، ومساعدتهم لتقديمها بأنفسهم أو من يستطيع القيام بها بالشكل الملائم ، حتى يستفاد من مصداقية المصدر .
* وضع تخطيط إعلامي تربوي بيئي على مستوى الراديو والتلفزيون ، وبالتنسيق مع الجهات المعنية على المستويات المحلية القومية والإقليمية بما يتفق مع الإمكانات الفنية لكل وسيلة ، ويحقق التكامل فيما بينها . مع ضرورة تنوع الأساليب لتجنب التشبع الإعلامي ، الذي يحدث نتيجة لزيادة كثافة التناول لموضوع ما ، مما يصرف المتلقي عن المتابعة ويصيبه بالملل ، وتكون النتيجة رد فعل عكسي .

* تعاون المؤسسات التعليمية والإعلامية في تقديم البرامج التربوية والإعلامية التي توضح مظاهر السلوك التي تسهم في تزايد وتفاقم مشاكل البيئة ،وكذلك تقديم النماذج السلوكية التي تسهم في حماية البيئة وصيانتها.
* إجراء البحوث الإعلامية والتربوية والنفسية والاجتماعية وربطها بمجالات خدمة البيئة وحمايتها ، وإلقاء مزيد من الضوء على المشكلات البيئية في الواقع العربي ، وتقديم التصورات المستقبلية والحلول الملائمة للواقع العربي .
* الإفادة من جهود الدول العربية والصديقة على المستوى العالمي في مجال حماية البيئة وصيانتها ، سواء على المستوى التنظيري أم على المستوى التطبيقي ، وبما لا يتعرض وقيم وأخلاقيات المجتمع العربي وفي إطاره الإسلامي الأشمل ، وبما يحقق النفع العام للبشرية جمعاء ، إيمانا من الدراسة الحالية ، بأن البيئة كل متكامل ، وأن أي أختلال بيئي ينشأ في مكان ما على سطح الكرة الأرضية ، بالضرورة سوف يؤثر على بقية مكونات البيئة في نفس المكان وفي الأماكن الأخرى ، وإن إختلفت درجات هذا التأثير .

المراجع :

١ ـ القرآن الكريم ، الآيات : ٥ ـ ١٨ من سورة النحل .

٢ ـ محمد صابر سليم وآخرون ، الدراسات البيئية ، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤م ، ص ٣٩ ـ ٤٠ .

٣ ـ أحمد كامل حجازي ، " مفهوم البيئة وصحة البيئة " ، مجلة التربية ، العدد ١١١ ، السنة الثالثة والعشرون ، الدوحة ، قطر ، ديسمبر ١٩٩٤م ، ص ٢٢٥ ـ ٢٢٦.

٤ ـ ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية ، معهد البحوث والدراسات العربية (من المقدمة) القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٥ ، ٩ .

٥ ـ اسماعيل محمد المدني ، وخالد أحمد بوقحوص ، " المشكلات البيئية في الكتب الدراسية في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين " ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٤٨ ، السنة الرابعة عشرة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، نوفمبر ١٩٩٣م ، ص ٩٩ ـ ١٠٠.

٦ ـ سهير علي الجيار ، " التعليم الجامعي والشخصية المصرية في ضوء تحديات المستقبل " ، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي : آفاق مستقبلية ، المجلد الأول ، رابطة التربية الحديثة مع كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٨ ـ ١٠ يوليو ١٩٩٠م ، ص ٧٥ ـ ٧٧ .
٧ ـ صبحي عبدالحكيم ، " الأبعاد الديموجرافية للمشكلات البيئية في الوطن العربي " ، ندوة الإعلام العربي وقضايا البيئة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ٥١ .
٨ ـ محمد صابر سليم ، " التربية والتوعية لقضايا البيئة " ، ندوة الإعلام العربي وقضايا البيئة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ١٠٧ ـ ١٠٨ .
٩ ـ قرآن كريم ، الآية : ٦٠ من سورة البقرة .
١٠ ـ أحمد حمزة ، " البيئة في العالم العربي : الأوضاع الراهنة وآفاق المستقبل " ، المؤتمر الوزاري العربي حول البيئة والتنمية ، القاهرة ، سبتمبر ١٩٩١م .
١١ ـ محمد صابر سليم ، " التربية والتوعية بالقضايا البيئية " ، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية ، مرجع سابق ، ص ١٠٨ ـ ١٠٩ .
١٢ ـ أحمد كامل حجازي ، " مفهوم البيئة وصحة البيئة " ، مرجع سابق ، ص ١٢٦ ـ ١٢٨ .
١٣ ـ سهير علي الجيار ، " التعليم الجامعي والشخصية المصرية في ضوء تحديات المستقبل" ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .
١٤ ـ عبدالفتاح جلال ، " نحو كلية جامعة لتعليم الجميع ، " مجلة آراء في التعليم الوظيفي للكبار ، العدد الأول ، السنة الثامنة ، مركز سرس الليان ، مصر ، مارس ١٩٧٨ ، ص ٧٩ .
١٥ ـ أحمد فتحي سرور ، استراتيجية تطوير التعليم في مصر ، القاهرة ، يوليو ١٩٨٧ ، ص ٦٩ .

١٦ ـ جيهان رشتي ، " القضايا البيئية وفنون الإقناع " ، نـدوة الإعلام العـربي والقضايا البيئية ، معهد البحوث والدراسات العربيـة ، القـاهرة ، ١٩٩١ ، ص ١٤٥ .

17 - Attewell , P. & Rule , J. , " Computing and Organizations : What we Know and What we Don't Know ," Communications of the ACM , Vol. 27, No. 27, December , 1984, pp. 1184 - 1192 .

١٨ ـ عبدالله بن حسن العبد القـادر ، " آثـار تدريس واستخدام الحاسبات على اتجاهات الرأي نحوها لدى الطلبة الجامعيين " دراسـة ميدانيـة " ، رسـالة الخليج العربي ، العدد ٣٤ ، السنة العاشرة ، مكتب التربيـة العربـي لـدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٠ ، ص ٧٦ - ٧٧.

١٩ ـ غسان فطين أبو السعود ، " الفقر والبيئة " ، مجلة التربيـة ، العـدد ١١١ ، السنة الثالثة والعشرون ، الدوحة ، قطـر ، ديسـمبر ١٩٩٤ ، ص ٢٣٨ ـ ٤٣٩ .

٢٠ ـ محمد صابر سليم ، وآخـرون ، " الدراسـات البيئيـة ، مرجـع سـابق ، ص ٧٤ .

٢١ ـ محمـد صـابر سـليم ، " جهـود المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلـوم ورؤيتها المستقبلية في مجال البيئة والتنمية " ، المؤتمـر العربـي الـوزاري عن البيئة والتنمية ، القاهرة ، ١٠ ـ ١٢ سبتمبر ١٩٩١ ، ص ٣٧٥ .

٢٢ ـ التربية البيئية والتلوث البيئي ، مجلة التربية ، العدد ١٠٢ ، السنة الحاديـة والعشرون ، الدوحة ، قطر ، ديسمبر ١٩٩٢ ، ص ٦٦ ـ ٦٧ .

٢٣ ـ حسن محمـد حسان ، " التعليم الجامعي المفتـوح من بعد كبديل تعليمـي للتعليم التقليدي " ، بحوث ودراسات ، العدد ٢٥ ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ١ .

٢٤ ـ ليلى العقاد ، نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكات الفضائيـة العربيـة ، مطبعة جامعة حلب ، حلب ، ١٩٨٠ ، ص ١٩٣ .

25 - Sewart, D. & et, al. , Distance Education : International Perspectives, Croom Helm , London , 1985, pp. 369 - 370 .

٢٦ ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، وقائع ندوة التعليم عن بعد ، البحرين ٢ ـ ٦ نوفمبر ، ١٩٨٦ ، ص ١٩٤ ـ ١٩٢ .

٢٧ ـ شاكر محمد فتحي وآخرون ، " الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم العالي من بعد في عالمنا المعاصر : دراسة تحليلية مقارنة " ، مجلة دراسات تربوية ، العدد٧٢ ، المجلد العاشر رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ١ ـ ١٧ .

٢٨ ـ ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية ، مرجع سابق ، ص ١٦ ـ ١٧ .

٢٩ ـ المرجع السابق ، ص ١٨ ـ ٢٠ .

٣٠ ـ معين حلمي الجملان ، " التعليم عن بعد ودوره في دعم برامج التعليم الجامعي " ، مجلة التربية والتنمية ، العدد الخامس ، السنة الثانية ، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية ، القاهرة ، ١٩٩٤ ، ص ٢٥٣ ـ ٢٥٤ .

31 - The Open University , The Early Development of The Open University , Report of the Vice - Chancellor , January , 1969 - December 1970 , London , 1972 .

٣٢ ـ " التربية البيئية والتلوث البيئي " ، مجلة التربية ، العدد ١٠٢ ، مرجع سابق ، ص ٦٧

٣٣ ـ منى سعيد الحديدي ، " الراديو والتلفزيون والتوعية بالقضايا البيئية " ، ندوة الإعلام العربي والقضايا البيئية ، مركز البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ١٩٣ ـ ١٩٧ .

٣٤ ـ عبدالتواب يوسف أحمد ، " مدى تأثير القيم العربية والإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج العربي " ، ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين ؟ الجزء الأول ، ط ٢ ، ٢٩ مايو ـ ١ يونيو ١٩٨٢ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٥ ، ص ٤٠٢ .

٣٥ ــ حسن محمد حسان ، " التعاون بين التعليم والإعلام من أجل تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المصري " ، مرجع سابق ، ص ٢٧٥ .
٣٦ ـ أبو الفتوح رضوان ، " الإعلام والرسالة التربوية " ، ندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين ؟ الجزء الثاني ، ط٢ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٥ ، ص ٣٧٨ .
٣٧ ـ محمد أحمد الغنام ، " التعليم والإعلام من أجل تربية أفضل للمواطن العربي " ، بحث مقدم لندوة ماذا يريد التربويون من الإعلاميين ؟ الجزء الأول ، ط٢ ، ٢٩ مايو ـ الأول من يونيو ١٩٨٢م ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٥ ، ص ٧٤ .
٣٨ ـ منى سعيد الحديدي ، " الراديو والتلفزيون والتوعية بالقضايا البيئية ، مرجع سابق ، ص ١٩٣ .

الفصل الرابع

مصادر إعداد المعلمين وتطورها في مصر

مقدمة :

تجتاز بلادنا مرحلة تطور في مختلف المجالات السياسية والإقتصادية والإجتماعية ولا شك في أن العناية بالتربية ، والتوسع في نشر التعليم من أهم العوامل التي تسهم في هذا التطور . ولا غرابة في أن يصبح العلم والتعليم مجال التسابق بين دول العالم ، حيث تعمل على تحسينه كيفا وإتاحة فرصة كما . وهذا الوضع يدعو إلى مناقشة نظام التعليم في مصر من حيث أهدافه ونظامه ومحتواه وطرائقه ووسائله وإدارته .

فعلى الرغم من أن مصر تولت مسئولية التعليم وتوجيهه الوجهة التي تتفق وسياستها وفلسفتها منذ مطلع العصر الحديث ، إلا أن العملية التربوية والتعليمية في مصر تكاد تقتصر على ما يتم بداخل الفصل من تلقين المدرس للتلاميذ بعض المعارف والمعلومات المتعلقة بفروع التخصص المطلوب ، إلى جانب شيء يسير من التربية ، كما شهد بذلك العديد من المهتمين بأمور التربية والتعليم في مصر(١) .

وأنت عزيزي الدارس داخل أسوار الجامعة وبالتحديد في أحضان كلية التربية والتي تحملت العبء الأكبر في إعدادك كمرب وكقائد في الوسط الذي تعيش فيه وكمعلم في مؤسستك العلمية والتربوية ينبغي عليك أن تعيش الدور الذي يتوقعه منك المجتمع كعضو بارز فيه ، كما ينبغي عليك أن تساهم من خلال المركز الذي سوف تحتله في تطوير مجتمعك الصغير والكبير وفي ذلك إثراء لنفسك وارتفاع شأنك بين أقرانك من أعضاء المجتمع .

ولسنا في حاجة عزيزي الدارس ـ المعلم أن نؤكد القول بأن المعلم من أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية ، إذ يقع عليه العبء الأكبر في تربية الأفراد وتهيئتهم للحياة في المجتمع ولذلك تهتم المجتمعات ـ مهما تباينت نظمها الإجتماعية ـ بإعداد المعلمين في إطار الفلسفة السياسية والإجتماعية التي تعتنقها وفي الحدود التي تجعلهم قادرين على تحمل مسئولياتهم لإعداد المواطن للحياة الإنتاجية في المجتمع . ومهما تبلغ إتجاهات التربية وأهدافها من طموح ، ومهما تبلغ السياسات التعليمية من دقة ووضوح ، فإن العامل الأساسي لتطبيق هذه السياسات وتحقيق هذه الأهداف ، وتنفيذ الخطط بنجاح هو المعلم دائما(٢) .

ويتأثر الدور الذي يقوم به المعلم في مدرسته ومجتمعه بالتغيرات الإجتماعية والإقتصادية وما تستلزمه من تطوير في التعليم ، لذلك كان من الضروري مراجعة برامج وأساليب إعداد المعلم من آن إلى آخر للتأكد من مدى مناسبتها لما يمر به المجتمع من تغيرات . فالمعلم يعمل على تحقيق إتجاهات المجتمع وتوجيه التغيرات الحادثة فيه في المسار المرغوب(٣) .

لذلك فإن المجتمعات لا تتقدم بمجرد بناء المصانع والمشروعات الكبرى ولكن التقدم الحقيقي يتم على أسس راسخة بتطوير البشرية ، بل إن تطوير الثروة البشرية لابد وأن يسير جنبا إلى جنب ـ إذا لم يسبق ـ بناء المصانع وإقامة المشروعات ، وإلا فإن النقص في الخبرة والمهارة سيعيق هذه المصانع والمشاريع عن الوصول إلى أهدافها(٤) .

ولقد وضعت ثورة يوليو ١٩٥٢م كل ذلك نصب أعينها وضمنته فلسفة التعليم التي تبنتها ونصت عليها في دساتيرها ، ومن ثم أعتبرت التعليم وسيلة لتحقيق الأهداف التالية :

* إذابة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة .
* تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين حتى تجد كل الطاقات الكامنة في سواعدهم وعقولهم السبل ممهدة أمامها لبلوغ أقصى ما تمكنه لها قدراتها.
* إتاحة فرص التعليم كاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بحيث لا يحول حائل مادي أو طبقي بين بلوغ أقصى ما تؤهله له قدراته .

ولقد ترجمت هذه الأهداف في نشر التعليم بصفة عامة ، والتعليم الابتدائي بصفة خاصة ، حتى وصلت المدارس إلى جميع القرى والكفور ، وتبع ذلك الإهتمام بإعداد المعلمين اللازمين لهذه المدارس وتدريبهم أثناء الخدمة . ولما كان هؤلاء المعلمون يعدون في دور المعلمين والمعلمات ، لذلك زاد عددها حتى وصل عام ١٩٨١م إلى ٧٢ دارا منتشرة في أنحاء الجمهورية لتواجه مطالب التعليم الالزامي والأساسي من المعلمين في كل محافظات الجمهورية وللمطالب القومية للعالم العربي ، وذلك قبل تحويلها إلى كليات للتربية بشكل تدريجي .

ولما كان المقصود من التعليم الالزامي (الابتدائي أو الأساسي) لا يقف عند فتح المدارس ونشرها وزيادة عددها ، بل يقصد به تحسين نوعية خريجيها فقد انصرف الإهتمام إلى معلم المرحلة الأولى والمعاهد التي تعده وتوفير الإمكانات اللازمة لذلك . وحيث أن هذه المعاهد لا يمكنها القيام بمهمتها على خير وجه وهي إعداد معلم المرحلة الأولى الكفؤ الذي يستطيع أن يحقق أهدافها العلمية والثقافية والمهنية والإجتماعية ، فقد كان من الضروري الإهتمام أيضا بمعلم هذه المعاهد أو هذه الدور من حيث إعداده وتدريبه وتهيئه الظروف الملائمة له لكي يحقق فلسفة دور المعلمين والمعلمات وأهدافها(٥) .

وقد كان لدور المعلمين والمعلمات رسالة جليلة الشأن عميقة الأثر في حياة الأمة ، فهي كانت تعد طلابها وطالباتها إعدادا متكاملا ، يجعل منهم مواطنين صالحين في أنفسهم ومعلمين ماهرين يقومون على تربية الجيل الجديد في المرحلة الابتدائية وتعليمه تعليما سليما يحقق الأهداف المنشودة منه ، كما يخرجهم روادا إجتماعيين في بيئة مدارسهم ومحيط عملهم ، على بصيرة بأهدافنا الإجتماعية والقومية ، والوسائل والأساليب التي تتبع لبلوغها كي يقوموا بنصيبهم في تحقيقها بين التلاميذ داخل المدرسة والمواطنين خارجها ، بالقدر الذي تسمح به طاقاتهم وامكاناتهم ويناسب مستواهم ويلائم رسالتهم(٦) .

ولقد حدد دليل الطالب لدور المعلمين والمعلمات رسالة هذه الدور بقوله " تتلخص رسالة دور المعلمين والمعلمات في إعداد طلابها ليكونوا معلمين بالمرحلة الابتدائية وتزويدهم من خلال إعدادهم بالخبرات والمهارات اللازمة لهم كمدرسي

فصول للصفوف الأربعة الأولى ، ومدرسين مواد للصفين الخامس والسادس في هذه المرحلة . كما تهيئهم ليكونوا مواطنين صالحين في مجتمعنا الديمقراطي ، قادرين على الريادة الإجتماعية والإسهام في خدمة المجتمع المدرسي والبيئة المحيطة به(٧) .

ونظرا لما طرأ على المدرسة الابتدائية من تغيير في فلسفتها ورسالتها في إعداد المواطن الصالح ، فقد كان من الضروري أن يتبع ذلك إعادة النظر في سياسة إعداد تعليم المرحلة الأساسية بحيث يكون على قدر كبير من الثقافة القومية والعلمية والمهنية المتطورة ، مع تنمية ميله للإستزادة الذاتية من العلم والمعرفة ، لأن نجاح المعلم في أداء رسالته يتوقف على حسن إعداده ، وإن المعلم الناجح قادر على أن يؤثر في التلميذ أبلغ الأثر : بمظهره وسلوكه وإتجاهاته وعاداته ، ومن هنا إتجهت الدولة إلى الإهتمام بمؤسسات إعداد المعلم وتوحيد مصادر الإعداد تحت مظلة الجامعة (كليات التربية والعلوم والآداب) أو ما في مستواها (الكليات التربوية النوعية) بحيث تتغلب على بعض المشكلات التي كان يواجهها معلم المرحلة الابتدائية كما وكيفا .

ومن ثم يجدر بنا أن نتعرف على المصادر الحالية التي تقوم بإعداد المعلم مع التركيز على المصدر الأصلي وهو كليات التربية في مصر من حيث رسالة كلية التربية ونظم الإعداد بها وبعض المشكلات التي قد تواجه الدارسين فيها .

* **كلية التربية : رسالتها ونظم الإعداد بها :**

يعتبر معهد التربية العالي للمعلمين الذي أنشيء سنة ١٩٢٩م نواة لكلية التربية بجامعة عين شمس الحالية ، التي بدأت تعرف بهذا الإسم في سنة ١٩٥٦م حينما صدر القانون رقم ٣٤٥ الخاص بتنظيم الجامعات المصرية وفي نفس العام صدر القرار الجمهوري رقم ٢١٦ باللائحة التنفيذية لهذا القانون ونص فيه على أن تكون كلية التربية إحدى كليات الجامعة وقد كانت تعرف قبل ذلك بمعهد التربية العالي للمعلمين(٨) .

ويتضح دور كليات التربية من خلال الوظائف التي تقوم بها وأهمها :

١ ـ أن تعد المعلمين لمدارس التعليم العام .

٢ ـ أن تعد المعلمين من حملة المؤهلات العليا .

٣ ـ أن تكون مركزا للبحث العلمي وتقوم بالأبحاث التربوية التي تؤهل للدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه .

٤ ـ أن تكون أداة لنشر الأفكار في ميدان التربية بين المهتمين بشئون التعليم .

٥ ـ أن تعمل على رفع المستوى المهني للعاملين في ميدان التعليم عن طريق برامج الكلية للتأهيل للوظائف العليا بوزارة التربية والتعليم لشعب الإدارة المدرسية والإشراف الفني والارشاد النفسي ، وتقدم الكلية أيضا برامج للتأهيل التربوي للمدرسين من حملة المؤهلات العالية(٩) .

ولما كانت كلية التربية ـ جامعة عين شمس تمثل امتدادا طبيعيا لمعهد التربية العالي للمعلمين وتحتل بذلك مركز الريادة في مجال الإعداد للمعلمين ، فإن حركة التوسع في كليات التربية التي وصلت الآن الى ٢٩ كلية موزعة على محافظات الجمهورية ، اتخذت في تشريعاتها وأدوارها من الكلية الأم نموذجا لها في إعداد المعلمين للمواد المختلفة ، يساندها في ذلك بالنسبة للمواد غير الأكاديمية كليات أخرى تابعة لجامعة حلوان والتي يوضحها الجدول المرفق(١٠) .

جدول رقم (١)

كليات التربية والكليات الفنية في مصر

الجامعة	الكلية	التخصصات
عين شمس	كلية التربية بروكسي	مواد أكاديمية
عين شمس	قسم التربية بكلية البنات	،، ،،
القاهرة	كلية التربية بالفيوم	،، ،،
القاهرة	كلية التربية ببني سويف	،، ،،

الجامعة	الكلية	التخصصات
القاهرة	معهد البحوث والدراسات التربوية	مواد أكاديمية
الأزهر	كلية التربية	‘‘ ‘‘
الأزهر	كلية التربية الإسلامية للبنات	‘‘ ‘‘
الإسكندرية	كلية التربية بالاسكندرية	‘‘ ‘‘
الإسكندرية	كلية التربية بدمنهور	‘‘ ‘‘
الإسكندرية	كلية التربية بمرسى مطروح	‘‘ ‘‘
أسيوط	كلية التربية بأسيوط	‘‘ ‘‘
أسيوط	كلية التربية بالوادي الجديد	‘‘ ‘‘
جنوب الوادي	كلية التربية بسوهاج	‘‘ ‘‘
جنوب الوادي	كلية التربية بقنا	‘‘ ‘‘
جنوب الوادي	كلية التربية بأسوان	‘‘ ‘‘
المنيا	كلية التربية بالمنيا	‘‘ ‘‘
المنصورة	كلية التربية بالمنصورة	‘‘ ‘‘
المنصورة	كلية التربية بدمياط	‘‘ ‘‘
الزقازيق	كلية التربية بالزقازيق	‘‘ ‘‘
الزقازيق	كلية التربية ببنها	‘‘ ‘‘
طنطا	كلية التربية بطنطا	‘‘ ‘‘
طنطا	كلية التربية بكفر الشيخ	‘‘ ‘‘
المنوفية	كلية التربية بشبين الكوم	‘‘ ‘‘
قناة السويس	كلية التربية بالاسماعيلية	‘‘ ‘‘
قناة السويس	كلية التربية بالسويس	‘‘ ‘‘
قناة السويس	كلية التربية بالعريش	‘‘ ‘‘
قناة السويس	كلية التربية ببورسعيد	‘‘ ‘‘

الجامعة	الكلية	التخصصات
قناة السويس	كلية التجارة لإعداد المعلمين ببورسعيد	مواد أكاديمية
حلوان	كلية التربية بحلوان	،، ،،
حلوان	كلية التربية الفنية	مواد فنية وعملية
حلوان	كلية الإقتصاد المنزلي	،، ،، ،،
حلوان	كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة	،، ،، ،،
حلوان	كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة	،، ،، ،،
حلوان	كلية التربية الرياضية للبنين بالاسكندرية	،، ،، ،،
حلوان	كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية	،، ،، ،،
حلوان	قسم الدراسات الزراعية	،، ،، ،،
حلوان	كلية الزراعة بمشتهر	،، ،، ،،
وزارة التعليم	مدرسة الدراسات الميكانيكية الصناعية	تعليم فني

هذا بالإضافة إلى المصدر الحيوي الآخر لإعداد المعلم على المستوى الجامعي والمتجسد في خريجي الكليات التربوية النوعية والتي إنتشرت على خط مواز لكليات التربية الجامعية لتمد المدارس بأنواعها ومراحلها المختلفة بمعلم المجالات الفنية المختلفة وفقا للتطورات العصرية والتكنولوجية ، والتي وصل عددها لأكثر من عشرين كلية تابعة لوزارة التربية والتعليم .

* **نظم الإعداد بكليات التربية :**

تطور نظام إعداد معلمي المرحلة الثانوية وما في مستواها (التعليم الفني ودور المعلمين والمعلمات) وتعددت مؤسساته وهيئات الإشراف عليه حتى انتهى به الأمر إلى إدخال معاهدة في إطار الجامعة في العام الدراسي ١٩٦٧/٦٦م وبهذا أصبح إعداد معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية من مسئوليات الجامعات ووزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ، وهو يشمل نظامين هما : النظام التكاملي والنظام التتابعي(١١) .

أولا : النظام التكاملي :

ويتمثل في كلية التربيـة والأقسـام التربويـة بكليـة البنـات جامعـة عيـن شـمس ويلتحق به الطلاب من حملـة شـهادة إتمـام الدراسـة الثانويـة العامـة بقسميها العلمـي والأدبي وخريجي دور المعلمين والمعلمات وفق شروط خاصة ومدة الدراسـة أربـع سنوات جامعية يحصل الدارسون بعدها على درجة الليسانس في الآداب والتربيـة أو درجة البكالوريوس في العلوم والتربية .

ويعتبر هذا النظام تكامليا بإعتبار أنه يمزج بين التخصـص الأكـاديمي للمـادة الدراسية والإعداد المهني التربوي ومن ثم فإنه يعد الطلاب والطالبات إعدادا علميـا وتربويا .

ثانيا : النظام التتابعي :

ويتمثل في التحاق خريجي الكليات الجامعية - غير كليات التربيـة - الذيـن زجت بهم وزارة القوى العاملة في مهنة التدريس سواء كانوا يرغبون في هذه المهنة أو يرغبون عنها ، مثل كليات الآداب والعلوم والزراعـة ودار العلـوم وعاليـة اللغـة العربية والمعاهد التجارية والمعاهد الفنية وذلك لمدة عام دراسي واحد بكليات التربية (الدبلوم العامة نظام العام الواحد) أو لمدة عامين (الدبلـوم العامـة نظـام العـامين) يتـابعون دراسـتهم فـي فـروع التربيـة وعلـم النفس ويتدربـون علـى التدريـس فـي المرحلتين الإعدادية والثانوية ويعدون إعدادا فنيا ووظيفيا كمعلمين ، ويحصلـون فـي نهاية المدة على الدبلوم العامـة فـي التربيـة ، ويعتبر هـذا النظـام تتابعيـا بإعتبـار إن الدراسـة الجامعيـة الأولـى متبوعـة بدراسـة جامعيـة أخـرى ، الأولـى تخصصيـة أو أكاديمية والثانية تربوية أو مهنية .

* **شروط قبول الطلاب بكليات إعداد المعلم :**

يتـم قبـــول الطـلاب عـن طريـق مكـاتب التنسـيق ، ووظـائفهـا : الانتقـاء وتوزيع الطلاب على الكليات الجامعية ، بعد حصر رغباتهم ، وقد أوضحت التقارير

الرسمية نجاح هذا الأسلوب في عمومه على الرغم من وجود نقائص فيه فقد وجد أن ترتيب الرغبات لا تتناسب وميول الطلاب ولا إحتياجات البلاد ، إذ أن الرغبات الطلابية تتصل بالوظيفة أو الوضع الإجتماعي الذي يتطلعون إليه بغض النظر عن ميولهم ، فالرغبات الأولى تتجه في معظمها إلى كليات : الطب والهندسة والاقتصاد والعلوم وهكذا . إلى أن تحتل كليات التربية الرغبات الدنيا ، رغم ما تقدمه كليات التربية من حوافز تشجيعية للطلاب لجذب العناصر الصالحة منهم ــ وعلى ذلك ونظرا لضيق الأماكن ، فالطلاب يلتحقون بأنواع من التعليم لا تتناسب وميولهم(١٢) .

وقد بينت دراسة ميدانية في هذا الشأن ، أن ترتيب كلية التربية في رغبات المتقدمين إلى مكاتب التنسيق كرغبة أولى بلغت ٦٪ بالنسبة للقسم العلمي ، بينما كانت الرغبة الأخيرة ٩٧ر٤٩٪ من الجنسين ، وبلغت كرغبة أولى ١٠٪ بالنسبة للقسم الأدبي ، بينما الرغبة الأخيرة ٣٩٪ من الجنسين(١٣) .

وحين يتم توزيع الطلاب من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية أو ما يعادلها ــ التعليم الفني ودور المعلمين والمعلمات ــ على كليات التربية تشترط هذه الكليات في طلابها عدة شروط من أهمها :

توافر اللياقة الطبية ، والنجاح في الاختبارات أو المقابلات الشخصية للتأكد من حسن استعداد الطالب لمهنة التدريس ، على أن يتعهد بالتفرغ لمتابعة الدراسة بالكلية ، كما يقبل الطلاب الحاصلون على شهادة دبلوم المعلمين والمعلمات بشرط الحصول على ٧٠٪ من مجموع الدرجات النهائية لإمتحان الدبلوم وأن يحصل الطالب على إجازة دراسية من وزارة التربية والتعليم ويكون القبول في حدود ٥٪ من عدد المقبولين بالكلية(١٤) .

ومع كل هذه الشروط تبرز أمامنا ناحيتان في اختيار طلاب كليات التربية الأولى : نوعية المعرفة والإمتياز العلمي ، فأمام الحاجة الشديدة إلى أعداد كبيرة من المدرسين ، فتحت كليات التربية أبوابها لمن لا تؤهلهم درجاتهم في امتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بكليات جامعية أخرى وبلغ بها الأمر قبول فئات مستثناة من شرط المجموع وفي نفس الوقت سلمت تماما بنتيجة إمتحان شهادة إتمام الدراسة

الثانوية العامة ، وكأن هذا الإمتحان الذي تجريه وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم من الأمور التى لا يتسرب اليها الشك ولا تحتاج لمناقشة(١٥) .

ومعنى هذا أن نوعية المدرس عامل أساسي في تحديد أهم مخرجات النظام التعليمي ، وهم الشباب الذي ننشد إعداده .

والثانية : نوعية الشخصية التي تلتحق بكليات التربية ، فقد اكتفت هذه الكليات بإجراء مقابلة شخصية للطالب ، ويلاحظ على هذه المقابلة الشخصية إتسامها بالشكلية ولا تحقق الهدف منها ، وهو التأكد من حسن استعداد الطالب لمهنة التدريس ، إذ ينقصها الموضوعية ولا تستند إلى أسس علمية مقننة ، وسندها الوحيد هو الرغبة الملحة في سد حاجة المدارس من المدرسين وبهذا تكون كليات التربية قد عزلت نفسها عن تحديد المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه الطلاب الراغبون في الالتحاق بها(١٦) .

ومن أجل مسئوليات المعلم المتعددة ينبغي أن يكون إختيار كليات التربية لطلابها وفق شروط ومواصفات دقيقة للتأكد من سلامة الملتحقين بها نفسيا وصحيا وعقليا وروحيا وإجتماعيا وثقافيا(١٧) . ذلك لأن نوع المواطنين يتوقف إلى حد كبير على علوم التربية التي يتلقونها ، وأهم العوامل في تقرير نوع التربية هو نوع المدرسين ، والخطأ الذي يجب أن نتجنبه هو النظر إلى مشكلة المدرسين على أنها مشكلة توفير الأعداد الكافية منهم في كل عام ، لأن المشكلة في أساسها مشكلة المستوى أو النوع أو الكيف المطلوب ، أي توفير الأعداد اللازمة من المدرسين القادرين على النهوض بأعباء المهنة خير قيام(١٨) .

مما سبق يتبين لنا أن قواعد القبول المتبعة في كليات التربية لا تحقق أهدافها في إنتقاء أفضل العناصر ذات الميول والقدرات الخاصة ، والتي تتبيء بالنجاح في مهنة التدريس مستقبلا .

وقد وجهت دراسة ميدانية سابقة(١٩) سؤالا لأعضاء هيئات التدريس بكليات التربية عن رأيهم في عيوب النظام الحالي للقبول بكلياتهم وأسفرت الإجابات عن أن ١٠٠٪ من أفراد العينة أكدوا على عدم جدية إختبارات القبول و٦ر٩٦٪ أوضحت إجاباتهم وجود نوعيات منخفضة المستوى ، والسماح لهم بالالتحاق بكليات التربية ، كما أن ٤ر٩٤٪ أشاروا إلى أن قبول الفئات المستثناة يتم دون التأكد من حسن استعدادهم المهني .

كما بينت نفس الدراسة في سؤال موجه للطلاب بشأن القبول بكليات التربية أن ٥ر٥٤٪ لم تكن كلية التربية من رغباتهم وأن ١٥٪ فضلوا الكلية على غيرها وأن ٥ر٢٪ قالوا ليس لنا ميول واضحة نحو التخصصات المختلفة .

ونخلص من كل ما تقدم أن مشكلة إختيار الطلاب لمعاهد وكليات إعداد المعلم لا تزال من المشكلات التي لا تجد حلا ثانيا ، وما زال إقبال الشباب على الالتحاق بمهنة التدريس ضعيفا على الرغم من التحسن النسبي في مرتبات المعلمين .

ومدة الدراسة في معظم كليات إعداد المعلمين للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس هي أربع سنوات جامعية ، وهي مناسبة في ضوء الإمكانيات المتاحة في الوقت الحاضر ، ويمكن أن تحقق الأهداف المرغوب فيها من حيث الارتفاع بمستوى الإعداد إذا ما تحسنت نوعية الإعداد ونوعية الدارسين الذين يتلقون هذه البرامج . ونوعية القائمين على تدريس هذه البرامج في تلك الكليات .

* **جوانب عملية الإعداد :**

إن عملية إعداد المعلم في إطار الجامعة ، يعني تحقيق أهداف الجامعة في برامج هذا الإعداد . وإذا رجعنا إلى التاريخ نجد أن الجامعة عند نشأتها كان هدفها الأول هو تخريج الإنسان المثقف(٢٠) . ولم تكن تعني بإعداد المعلمين .

والجامعة بطبيعة تكوينها تستطيع أن تؤدي هذه الوظيفة لأنها تمثل المعرفة في مجموعها ومن ثم فإن عملية التعليم هي معالجة المعرفة من أجل تنمية تفكير الأفراد وتزويدهم بما ينبغي للإرتقاء بتفاعلاتهم مع البيئة ومشكلاتها وذلك لأنه بدون هذه المعرفة يصعب على الإنسان المعاصر أن يواجه مشكلات عصره وتحدياته ، ويجد الحلول السليمة لها ، ومن هنا ترتبط كفاءة المدرس ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة ذات أبعاد ثلاثة أكاديمية وثقافية ومهنية ، وهي الأبعاد التي حملتها كليات التربية على عاتقها والتي تمثلت في جوانب الإعداد بهذه الكليات(٢١) وهي :

١ ـ الإعداد الأكاديمي (التخصص) :

لا شك في أن دور المعلم في نقل المعرفة وتقديمها للدارسين يمثل الدور الأساسي في عمله كما يمثل الأساس الذي يستمد منه مقومات مهامه الأخرى ومثل هذا الدور يفرض على المعلم مسئوليات كثيرة من بينها :

- الإلمام بالمادة الدراسية بالشكل الذي يجعل منه مصدرا ذا وزن للمعلومات .
- الإتصال المستمر بما يستجد في ميدان تخصصه حتى يحتفظ بمكانته العلمية بين الدارسين .
- الإهتمام بما وراء حدود التخصص من مواد الثقافة العامة ، وبما يكسبه سعة الأفق .
- السيطرة على أساسيات المادة التي يقوم بتدريسها وتجريب المستحدث في طرق تدريسها .
- القدرة على الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة التي يقوم بتدريسها(٢٢) .

ولقد تناولت بعد الدراسات الميدانية الوضع الراهن للإعداد الأكاديمي بمختلف الشعب الدراسية بكليات التربية وحللت هذا الجانب وخلصت إلى ما يلي :

- تفاوت نسبة الإعداد الأكاديمي بمختلف الشعب الدراسية وعدم اتفاق أي منها مع النسب العالمية التي نادى بها المتخصصون .

- انخفاض المستوى العلمي للخريجين عن نظائرهم خريجي الكليات الأكاديمية برغم ارتفاع نسبة الإعداد العلمي . ويدلنا على ذلك صدور قرارين وزاريين عام ١٩٧٦م ينصان على جواز قبول الطلاب الحاصلين على درجتي الليسانس في الآداب والتربية والبكالوريوس في العلوم والتربية بالفرقة الثالثة بكليتي الآداب والعلوم في التخصصات المناظرة بشرط ألا يقل التقدير العام الحاصل عليه الراغب في الدراسة عن " جيد "(٢٤) ، ومعنى هذا أن مستوى خريجي كليات التربية لا يتجاوز مستوى الفرقتين الأوليين وهذا لا يدعو للإطمئنان على المستوى العلمي لخريجي كليات التربية والمعلم المطلوب سواء لمراحل التعليم بعامة أو لدور المعلمين والمعلمات بخاصة .
- تكوين إتجاهات سالبة لدى طلاب كليات التربية الإقليمية نحو كلياتهم وتنمية روح النفور من مهنة التدريس لعدم إرتباطهم بهذه الكليات بصورة كاملة حيث يتم تقديم المواد الأكاديمية لطلاب معظم كليات التربية في كليتي الآداب والعلوم بما يجعل النظرية تنفصل عن التطبيق .

ب - الإعداد الثقافي :

وثمة جانب آخر من جوانب الإعداد وهو ما يطلق عليه " الإعداد الثقافي " أو ما يسميه البعض " التربية الحرة " وهو التربية غير التخصصية أو الجزء من التربية الذي يحتاج إليه كل مواطن فتكتمل به مواطنته(٢٥) .

والإعداد الثقافي يهتم بتزويد المعلم بثقافته عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية وتساعده على التعرف على الصورة الأكبر للعالم المحيط به ولمشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها وارتباط كل ذلك بتخصصه والتعرف على إتجاهات وأسلوب الحياة في الدول المختلفة .

وهذا الجانب من الإعداد ضروري لكل مدرس حيث أنه المصدر الأساسي الذي يستمد منه التلميذ معلوماته وخبراته الثقافية ، أي أن المدرس ناشر وموضح للثقافة العامة ، وهو عندما يتصدى لهذه المهمة لابد أن يتوافر له منظور ثقافي

عريض يمكنه من التفاعل السليم مع احداث مجتمعه وعصره ، فهو كوسيط ثقافي أنما يؤدي دورا يتصل بالمحافظة على العناصر الثقافية التي تحفظ للمجتمع أصالته بينما يتصل الجانب الآخر بتطوير العناصر التي تحتاج إلى تطوير .

والمعلم من أجل تطبيع تلاميذه ، وتحقيق نموهم الإجتماعي ، إنما يهيىء لهم الجو الذي يساعدهم على الإنطلاق في سلوكهم الإجتماعي بشكل يوضح فيه ما يريد تحقيقه من مباديء وقيم ومن دواعي أداء هذا الدور :

- ضرورة التزود بما يساعده على الإسهام في جوانب النشاط والإشراف على تلاميذه خارج الفصل .
- العناية لتزويدهم بالأساس الثقافي وبالقدرة على متابعة الجديد وتفسير الإتجاهات وتفهمها(٢٦) .

جـ - الإعداد المهني (التربوي) :

تتطلب عملية الإعداد لأية مهنة تخصصا في مجال عملها ، والنشاطات المتعلقة بها سواء منها ما هو عقلي أو عملي ، وعلى ذلك فإن إعداد المدرس مهنيا يتطلب تحليل الأعمال والوظائف التي يقوم بها تحليلا دقيقا ، ومن هنا كان في حاجة إلى عدد من الدراسات والتدريبات التي تتعلق بفهمه لفلسفة التعليم وأهدافه في المجتمع بعامة وفي المدرسة التي يدرس فيها بخاصة ، كما أنه في حاجة إلى التعرف على القيم الإجتماعية السائدة والتعرف على المشكلات الإجتماعية في بيئته ووطنه ، وأيضا خصائص النمو لدى المراهقين وطبائعهم ووسائل تهيئة الظروف الملائمة للتعليم وطرق التدريس ، والتقويم المختلفة القائمة على أسس نفسية وتجريبية ، أي أن هذا الجانب من الإعداد ينصب على تحويل المعرفة إلى وظيفة إجتماعية لتكون وسيلة في بناء شخصيات الشباب ويؤثره على نحو وظيفي في حياتهم وحياة مجتمعاتهم(٢٧) .

فالعملية التعليمية لم تعد مجرد اجتياز صفوف دراسية يفصل بينها امتحانات في صورة أو أخرى وتؤدي إلى الإلتحاق بوظيفة في مهنة التدريس بقدر ما هي عملية كفاءة في الأداء تستند إلى أصول علمية ومهنية بمعنى أن يتضمن برنامج الإعداد المهني ما يساعد المدرس على تأدية وظائفه والتي من أهمها :

- الإبتكار والتجديد في طرق التدريس وتنفيذ المنهج وتكييفه مع البيئة ومع خصائص تلاميذه أو اقتراح أفكار وخطط جديدة يمكن أن توضع موضع التنفيذ بالمدرسة .
- توثيق الصلة بين المدرسة والمنزل والمجتمع ، وهذا يتطلب من مناهج الإعداد أن تؤدي إلى مفاهيم وتنمية إتجاهات نحو توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور والربط بين العملية التعليمية والتربوية ووسائلها بالمدرسة ، وبين فلسفة وإتجاهات هذا المجتمع .
- الريادة في العملية التربوية عن طريق الإسهام في إرشاد التلاميذ وتوجيههم لذلك ، فنشاطه يمتد إلى خارج الصف من أجل تربية الجانب الخلقي وتكوين العادات المرغوب فيها لدى التلاميذ أو السير ببعض سمات الشخصية في طريق النضج ، ومن متطلبات ذل اشراف المدرس على الجماعات المدرسية وفرق النشاطات المختلفة(٢٩) .

وحتى يتمكن الإعداد المهني من مساعدة المدرس على أداء هذه الوظائف ينبغي أن يتضمن هذا الإعداد المكونات التالية :

- السيطرة على المادة التي يدرسها الطلاب مع معرفة متسعة تماما في هذا الميدان وخبرة بالتحليل الدقيق .
- تنمية القدرة على تنظيم المواد الدراسية والخبرات التعليمية وتنمية المهارات في نقل الأفكار .
- تنمية القدرة على إتاحة الرغبة لدى تلاميذه في التعليم .

فهم الأساس النظري ومجموعة الحقائق التي يقوم عليها التطبيق التعليمي التي توجه وتشكل تقدمه .

وفي ضوء ذلك كله يهدف الإعداد المهني أساسا إلى إكساب الطلاب بعدا فكريا بالعملية التعليمية ، كما يهدف أيضا إلى إعداد المدرس ليكون عضوا في مهنة التدريس ، له من الكفاءة الفنية والإلتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية .

ويشتمل هذا الجانب عادة على دراسة للأصول والنظريات التربوية وقوانين التعلم ، والنمو وأسس المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية ، كما يشتمل أيضا على التدريب العملي(٣٠) .

ويكاد المتخصصون يتفقون على تخصيص ٢٠٪ من الزمن المقرر لهذا الجانب من الإعداد ، كما يطلقون عليه بعد العمق ، وهو يشتمل على الجانب التطبيقي ونعني به التربية العملية .

*** التربية العملية وأهميتها في برامج الإعداد المهني ومشكلات الطلاب فيها :**

تمثل التربية العملية أحد الجوانب الهامة في خطة الإعداد المهني وهي مجموع النشاطات التي يقوم بها الطلاب باحتكاكهم المباشر بالتلاميذ والطلابي في مدارس التدريب تحت إشراف فني خاص ، وهي لازمة للمدرس لزومها لكل صاحب مهنة ، ففيها ـ كما سبق أن ذكرنا ـــ مزج بين الجوانب النظرية والعملية والفكرية والتطبيقية .

وتكمن أهمية التربية العملية في أنها تكسب الطالب مهارات التدريس واستخدامها استخداما واعيا بحقيقة وأبعاد الموقف التعليمي ، فإذا اقتصر الإعداد على مجرد نقل المعرفة تكون عملية الإعداد غير ذات معنى وهدفا ، وقد أثبتت بعض التجارب أنه بمضي وقت ليس بالكثير لا يتبقى لدى المتعلم سوى ١٠٪ مما يقرأ ، و٢٠٪ مما يسمع ، و٣٠٪ مما يرى ، و٥٠٪ مما يسمع ويرى و٧٠٪ مما يقول ، و٩٠٪ مما يفعل(٣١) .

ومن ثم يتضح لنا أن التربية العملية هي قوام الإعداد المهني ، وهي المجال الحقيقي الذي يمارس فيه الطلاب ـ ممارسة فعلية وعملية ـ النظريات والأفكار والآراء التي يتلقونها عن التدريس وأسسه ومبادئه ، وهي سبيل إلى تمكينهم من مواجهة المواقف التعليمية ، وحسن التكيف معها ، واكتساب الخبرات والمهارات والمقومات اللازمة للنجاح فيها ، وبمقدار نجاح معاهد وكليات إعدادالمعلم في تحقيق أهداف التربية العملية يكون نجاحها في أداء رسالتها .

وفي ضوء تلك المكانة التي تحتلها التربية العملية في الإعداد المهني يمكن توضيح أهميتها في النقاط التالية :

- إنها حلقة الوصل بين الركنين الأساسيين في عمل كليات التربية ، فالجانب الأكاديمي بالنسبة للمعلم لابد له من إعداد تربوي لتطويع المادة العلمية وبالمثل فالجانب التربوي لا يستقيم وحده بل لابد له من مادة علمية يستند إليها المعلم في المجال الذي يعمل فيه ، ولا بد أن يمتزج الجانبان ويلتقيان في شريان واحد هو الموقف التعليمي .
- إنها ميدان يتكون فيه بعض الإتجاهات المرغوب فيها لمهنة التدريس ويكتسب المدرس فيها بعض المهارات في تدريس مادته ويتعرف من خلالها على بعض المشكلات في موقع عمله وطرق حلها ، ويتعرف على المجتمع المدرسي وما فيه من علاقات ، والمنهج المدرسي وطرق تنظيمه ، وأبعاد عملية تغييره ، فهي ميدان يعايش فيه الطالب المجالات التي سوف يتحمل أعباءها في المستقبل(٣٢) .

* **مدة التربية العملية :**

درجت كليات التربية في مصر على اتباع النظام التالي :

- يؤدي طلاب السنة الثالثة فترة التربية العملية بمعدل يوام واحد أسبوعيا في المدارس الاعدادية (المرحلة الثانية من التعليم الأساسي) ويقضون النصف الأول من العام في دروس التقويم ، ثم يبدأ التمرين الأسبوعي بعد

عطلة منتصف العام ، ويقوم كل طالب بتدريس حصتين أسبوعيا في مادة تخصصه ونادت بعض الآراء التربوية بإدخال نظام التربية العملية المتصلة ضمن برنامج التربية العملية للسنة الثالثة بدلا من اقتصارها على السنة الرابعة فقط ، وقد لاقت هذه الآراء ارتياحا من المسئولين بكليات التربية والمجلس الأعلى للجامعات مما جعله يقرها ويضمنها لائحة كليات التربية ابتداء من العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦م .

- ويؤدي طلاب السنة الرابعة فترة التربية العملية الأسبوعية بالمدارس الثانوية ، وتبدأ دروس النقد التي تستمر لمدة ثلاثة أسابيع ثم يبدأ التمرين الأسبوعي ويقوم كل طالب بتدريس حصتين في تخصصه إلى جانب التمرين المتصل آخر العام لمدة أسبوعين .

ويلاحظ أن هذه المدة المخصصة للتربية العملية قليلة إذا ما قورنت بمثيلاتها في الجامعات الأجنبية ، ففي ظل نظام التربية العملية الحالي في مصر يتراوح عدد الساعات التي يقوم الطالب فعلا بتدريسها ما بين ٨ ساعات و١٥ ساعة تقريبا(٣٣) ، على حين يقدر " جيمس كونانت "(٣٤) ساعات التربية العملية في كليات التربية الأمريكية بعدد ما بين ٩٠ ، ٣٠٠ ساعة ويستغرق هذا التدريس في انجلترا حوالي ١٥ أسبوعا ، وفي الإتحاد السوفييتي حوالي ١٦ أسبوعا متصلا خلال سنوات الإعداد(٣٥) . كما أن معاهد وكليات التربية في البلاد الأجنبية تتجه إلى الأخذ بنظام التربية المتصلة دون المنفصلة ، لما ثبت لهذا النظام من مزايا(٣٦) .

* **مشكلات يواجهها الطلاب في التربية العملية :**

أظهرت بعض البحوث الميدانية كثيرا من المشكلات التي تتعلق بالطالب والمشرف ومدرسة التدريب والتي يمكن أن تعيق الطلاب عن رفع مستوى إعدادهم المهني وأن تخلق شعورا سلبيا تجاه مهنة التعليم وعدم رضا عن مهنتهم التي يعدون لها . وأبرز هذه المشكلات :

- نقص الأمكانات المتاحة لطلاب التربية العملية في مدارس التدريب من حيث الوسائل التعليمية أو عدد الحصص للتدريب ، إذ أن متوسط ما يدرسه الطالب في العام كله يتراوح ما بين ٦ ، ٨ دروس .
- مشكلات تنظيمية تتعلق بمواعيد مقابلة المدرسين والوصول إلى مدارس التربية العملية والحصص الإضافية وحفظ النظام ونقص الإتصال المباشر بين الكلية والمدارس المتعاونة .
- عدم دعم العلاقات الإنسانية بين الطلاب وغيرهم من العناصر البشرية المتعاونة داخل المدرسة .
- نظرا لعدم وجود عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للإشراف على التربية العملية ، تعتمد الكلية أساسا على الانتداب الخارجي وكثيرا ما لا يوجد اتفاق عام على المبادىء الأساسية بين الطالب والمشرف(٣٧) .
- يشكو بعض الطلاب من أن البعض يعهد إليهم بتدريس دروسهم في حصص مواد أخرى كحصص التربية الرياضية أو الفنية أو الموسيقية أو الإقتصاد المنزلي وهي من المواد المحببة إلى الطلاب لبعدهم عن العملية الأكاديمية البحتة وإندماجهم في جوانب عملية وتتعلق بهوياتهم الخاصة ، ومن ثم يجد الطالب المعلم في دروس التربية العملية مناوأة من التلاميذ وهذا يعود عليهم بالمشكلات الكثيرة مع التلاميذ داخل الفصل الدراسي(٣٨) .

وبعد عرض هذه المشكلات التي يواجهها طلاب التربية العملية ، وبعد إظهار أهمية التربية العملية بإعتبارها العمود الفقري للإعداد المهني ، والذي بدوره يعد قوام العملية التعليمية كلها – بما فيها من إعداد أكاديمي تخصص وإعداد ثقافي – نعود لنؤكد على عدم النظر إلى هذه الجوانب منفصلة لكل منها أهدافه الخاصة ، بل بإعتبارها مكونات لمنظومة واحدة تتفاعل عناصرها معا لتحقيق أهدافا مشتركة بهذه النظرة التكاملية يصبح كل جانب موظفا في خدمة الجوانب الأخرى ، وهكذا يقتضي – على سبيل المثال – أن يطوع جانب الإعداد التربوي ليلائم طبيعة

التخصصات التي يعد المعلم لتدريسها ، وأن يمهن الإعداد الأكاديمي لكي ينمي قدرة الطالب المعلم على توجيه تدريسه للمواد التي تخصص فيها لتحقيق أهدافها التعليمية .

ولكن على الرغم من تداخل هذه الجوانب والعلاقات المتبادلة بينها ألا أنه ينبغي مراعاة التوازن بينها عند وضع الخطة الدراسية للإعداد وفقا لمعدلات يتفق عليها ، والتي تشير معظم الدراسات وتوصيات المؤتمرات السابقة إلى الأخذ بالمعلومات التالية :
٦٥٪ من ساعات الخطة للجانب الأكاديمي (مواد التخصص والمواد المساعدة) .
٣٥٪ من ساعات الخطة للجانب التربوي والثقافي .

وبإستقراء الواقع الحالي لجوانب الإعداد العلمي والمهني والثقافي للمعلم نجده يتصف بالملامح الرئيسية التالية(٣٩) :

- مع أن الخطة الدراسية الحالية لكليات إعداد المعلم تشمل الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية ، إلا أن هناك تفاوتا كبيرا بين نسب هذه الجوانب سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة أو بين كليات الإعداد المختلفة . وهذا يعني عدم وجود معيار متفق عليه يحكم التوازن بين هذه الجوانب ، كما تدل أيضا على عدم اتفاق معظم هذه النسب مع المعدلات المرغوب فيها .
- ليس ثمة دليل يمكن استخلاصه من الدراسات الميدانية التي أجريت حول البرامج على أن هناك تكاملا بين جوانب الإعداد المختلفة ، فالجانب الأكاديمي سواء من حيث مضمونه أو الأساليب المتبعة في تدريسه لم يمهن لتحقيق وظيفته في إعداد المعلم وفقا للأهداف التربوية المرغوب فيها ، كما أن الجانب التربوي بمواده التربوية والنفسية يدرس في معظمه ــ ما عدا طرق التدريس ــ بصورة عامة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس مواد تخصصه .

- ضعف ارتباط المواد الأكاديمية المساعدة والأكاديمية الأساسية من حيث أهدافها ، ومضمونها وأساليب تدريسها بما لا يحقق الهدف من تدريس المواد المساعدة ألا وهو تزويد الطالب ببعض المفاهيم والمباديء والمهارات المستخدمة من العلوم الأخرى واللازمة لمتابعة الدراسة في مواد تخصصه ، والمواد الأخرى مما ينمي إدراكه لوحدة المعرفة الإنسانية .
- أكدت الدراسات الميدانية أن الجوانب الثقافية لا تلقي الإهتمام الكافي في الخطة الدراسية مما يخل بمبدأ التكامل في إعداد المعلم(٤٠) .
- لا يوجد بالخطط الدراسية الحالية مقررات أكاديمية وتربوية وثقافية تعد الطلاب للعمل في أنواع التعليم الفني لتدريس المواد الأكاديمية والعامة التي تتضمنها خطط الدراسة بهذه المدارس .

ونخلص مما سبق بالتأكيد على ضرورة تكامل الأبعاد المختلفة في برامج الإعداد وإحداث نوع من التوازن المناسب بينها ، بحيث لا يطغى أي منها على غيره من الجوانب ، ذلك لأنه لا يوجد عملية أكثر أهمية من غيرها في إعداد المعلم ونموه(٤١) وليس المقصود بالتوازن هنا هو تقسيم برنامج إعداد المعلم بالتساوي بين هذه الجوانب ، ولكن يتحدد حجم كل منها في ضوء الإحتياجات الفعلية للمعلم ولا يوجد الآن إتفاق حول التوازن المعتدل بين هذه المجالات(٤٢) .

ومن خلال العرض السابق لنظم إعداد المعلم وجوانب الإعداد في مصر يتضح لنا أن النظام التكاملي ـ كليات التربية ـ والنظام التتابعي ـ كليات التربية بعد كليات الآداب والعلوم ... الخ ـ في إعداد المعلم للمرحلة الثانية كل منهما يتمم الآخر ، وإنهما يوجدان جنبا إلى جنب لا في جمهوريتنا فحسب بل في كثير من بلدان العالم المتقدمة .

وليس الإعداد العلمي والمهني والثقافي يقتصر على الدراسة الجامعية المنتظمة ، للحصول على الشهادات العلمية المختلفة ، بل هناك وجه آخر ومتمم للوجه الأول في الإعداد المتكامل والمستمر للمعلم وهو الإعداد ـ التدريب ـ

المتكامل أثناء الخدمة ومزاولة العمل ، وتختلف البرامج الخاصة بالعملية التعليمية من تحديث وتطوير . وسوف نتعرض لهذا الجانب من الإعداد لأهميته القصوى في الفصل السابع بعد عرض موضوع إعداد المعلم في ضوء الخبرتين اليابانية والصينية وإعداد معلم تعليم الكبار في ضوء خبرة بعض دول الكتلة الشرقية وذلك في الفصلين الخامس والسادس على التوالي .

المراجع :

١ ـ سعيد إسماعيل علي ، قضايا التعليم في عهد الاحتلال ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٩ ـ ١٠ .

٢ ـ بيومي محمد ضحاوي ، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٢ .

٣ ـ الإدارة العامة لدور المعلمين والمعلمات ، دليل القواعد التي تضمنتها القرارات الوزارية والنشرات العامة والمطبوعات المنظمة للعمل بدور المعلمين والمعلمات في ١٩٧٣/٧/٤ .

٤ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ١٣٢ .

٥ ـ بيومي محمد ضحاوي ، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٥ .

٦ ـ وزارة التربية والتعليم ، كتاب دور المعلمين والمعلمات ، مطبعة الوزارة ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ١٣ .

٧ ـ وزارة التربية والتعليم ، دليل الطالب لدور المعلمين والمعلمات ، مطبعة الوزارة ، القاهرة ، ١٩٨٠/٧٩ ، ص ٩ .

٨ ـ دليل كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، عام ١٩٧٩/٧٨ ، مطبعة الجامعة ، ص ١٠ .

٩ - وهيب سمعان ، ومحمد منير مرسي ، المدخل في التربية المقارنة ، ط٢ ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٣٢٨ - ٣٢٩ .

10 - Dahawy, B.M. , System of Traininig Teachers of Basic Education in the Republic of Egypt , Unesco , India and Kenya - A compara tive Study , Ph.D. Thesis , University of London , Institute of Education , London , 1985 , pp. 124 - 125 .

١١ - محمد منير مرسي ، التعليم العام في البلاد العربية ، دراسة مقارنة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٢٥٧ ، ٢٥٨ .

١٢ - علي عبدالرزاق ، دراسة عن نظام القبول بالجامعات ، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، القاهرة ، أكتوبر ، ١٩٧٥ ، ص ٧٣ - ٧٤ .

١٣ - عرفات عبدالعزيز سليمان ، أفضلية المهن المختلفة لدى الشباب ، دراسة ميدانية مقارنة مع التركيز على مهنة التدريس ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الأول ، سبتمبر ١٩٧٨ ، ص ٤٢ - ٤٣ .

١٤ - دليل كلية التربية - جامعة عين شمس ، مطبعة الجامعة ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٢٤ - ٢٥ .

١٥ - أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ،الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ص ٢٥ .

١٦ - محمد الهادي عفيفي وآخرين ، تقويم إعداد المعلم في البلاد العربية ، بحث مقدم لمؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٤٤٧ .

١٧ - معصومة كاظم ونازلي صالح ، الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم ، وثيقة رقم(٤) ، حلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي (مسقط ، عمان ، ١٩٧٩) ، ص ٤٠ .

١٨ - يوسف صلاح الدين قطب ، مهنة التعليم ووسائل الإرتقاء بها ، صحيفة التربية ، العدد الثالث ، يونيو ١٩٧٦ ، ص ٦ .

١٩ ـ محمد عبدالسلام حامد ، مدى وفاء كليات التربيــة بحاجـات المـدارس الثانويـة من المدرسين ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٧٩ ، ص ١٢٠ .

20 - Henderson , A.D. & Henderson , J.G. , Higher Education in America , San Francisco , Jassey - Bass , INC , 1974 , p. 12 .

٢١ ـ محمد السـعيد عبدالمقصـود ، نحـو دور وظيفـي محـدد لمعلـم الغـد ، صحيفـة التربية ، السنة الحادية والثلاثون ، العدد الثاني ، مارس ، ١٩٧٩ ، ص٣٠ .

٢٢ ـ المرجع السابق ، ص ٣١ .

٢٣ ـ محمد عبدالسلام حامد ، مدى وفاء كليات التربيــة بحاجـات المـدارس الثانويـة من المدرسين ، مرجع سابق ، ص ١٣٢ .

٢٤ ـ محمد عزت عبدالموجود ، المعايير العلميـة لتربيـة المعلـم ، بحـث مقـدم إلـى مؤتمر التعليم في الدولة العصرية ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٢٠٣ .

٢٥ ـ بول وودرنج ، إتجاهـات التربيـة الحديثـة فـي إعـداد المعلـم ، ترجمـة حسـين سليمان قورة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ١٧ .

٢٦ ـ محمد السـعيد عبدالمقصـود ، نحـو دور وظيفـي محـدد لمعلـم الغـد ، صحيفـة التربية ، مرجع سابق ، ص ١٣٣ .

27 - Stiles , L.J., & et. al. , Teachers Education in United States , N.Y. The Ronald Press Co. 1960 , p. 167 .

٢٨ ـ محمد عبدالسلام حامد ، مرجع سابق ، ص ١٣٦ .

٢٩ ـ الجمهورية العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليـم المركزيـة قـرارات هيئـة التخطيط في إعداد المعلمين وتدريبهم ، العدد الثالث ، ١٩٦١ ، ص ٨ .

٣٠ ـ محمـد لبيـب النجيجي ، الأسـس الإجتماعيـة للتربيـة ، الأنجلـو المصريــة ، القاهرة ، ١٩٦٨ ، ص ٤١٧ .

٣١ ـ أحمد حسين اللقاني ، كليات التربية وتطوير التدريس في التعليم العام ، النـدوة الثانيـة لكليـات التربيـة جامعـة الريـاض ، كليـة التربيـة ، (الريـاض ١٩٧٨) استنسل ، ص ١٢ .

٣٢ ـ بيومي محمد ضحاوي ، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في مصر ، مرجع سابق ، ص ٥٥ ـ ٥٦ .

٣٣ ـ تقرير عن كليات التربية بجمهورية مصر العربية ، مقدم من حمدي النشار رئيس جامعة أسيوط الأسبق ، ١٩٧٣ ، ص ١٠ .

34 - Conant , J.B. . The Education of American Teachers , , Mc Graw-Hill Book Company , INC , Copyright , (N.Y.) , 1963 , p.125 .

٣٥ ـ سعيد جميل سليمان ، دراسة مقارنة لإعداد معلم العلوم في مصر وبعض البلاد الأجنبية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٦٨ ، ص ١٤٧ .

36 - " In-Service Education " , Encyclopadia of Educational Research , Vol . I . 1971 , p. 79 .

٣٧ ـ وديع مكسيوس ، دراسة لبعض مشكلات التربية العملية (بحث ميداني) ضمن بحوث الحلقة ، عن إعداد معلمي العلوم والرياضيات في البلاد العربية من ١٦ ـ ٢٠ ديسمبر ١٩٧٨ ، بمقر مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٨ .

٣٨ ـ بيومي محمد ضحاوي ، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في مصر ، مرجع سايق ، ص ٥٧ .

٣٩ ـ معلم المرحلة الثانية ، التقرير النهائي (دراسة قامت بها كلية التربية جامعة عين شمس ووزارة التربية والتعليم بتكليف من البنك الدولي ، القاهرة ، ديسمبر ، ١٩٧٩ ، ص ١١٨ .

٤٠ ـ فكري شحاته أحمد ، التكوين الثقافي لطلاب كليات التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ١٩٣ ـ ١٩٤ .

41 - Schveler , H. , " Teacher Education " , Encyclopedia of Education , Vol. 9 , 1971 , p. 65 .

42 - Deyoung , C.A. , & Wynn , R. , American Education , Mc. Graw - Hill Comp . , N.Y. , 1972 , p. 302 .

الفصل الخامس

إعداد المعلمين في اليابان والصين الشعبية

مقدمة :

تعد قضية إعداد المعلم ، إحدى القضايا الهامة التي شغلت ـ وما تزال تشغل ـ أذهان معظم الناس في دول العالم بوجه عام ، والمهتمين بشئون التربية والتعليم بوجه خاص ، حيث يعتبر أحد العوامل الحاسمة في تحقيق أهداف السياسات المختلفة للتعليم .

ولقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم ، كما تبنت دول كثيرة مشروعات لتطوير نظم وأساليب وبرامج إعداد المعلمين بها ، ولم تتخلف مصر كثيرا عن هذا الركب ، حيث عقدت مؤتمرات ولجان تدور حول موضوعات اعداد المعلم وتدريبه(١) .

كما تتطلب تحديات العمر الحديث ، سواء كانت تحديات علمية أم تكنولوجية أم إجتماعية أم إقتصادية ، إعادة النظر في عملية إعداد المعلم وتدريبه . كما أوصى المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دورته الأولى عام ١٩٧٠ بضرورة عقد مؤتمر عربي لإعداد المعلمين العرب وتدريبهم أثناء الخدمة ، والذي تم عقده بالقاهرة عام ١٩٧٢ ، وتعاقبه العديد من المؤتمرات وحلقات النقاش حول موضوعات إعداد المعلم وتدريبه .

وليس من شك في أن المعلم الذي يضع سياسة التربية واستراتيجيتها ، والذي يخطط لها ، والذي يلقي دروسه على الطلاب في حجرات الدراسة ، هو عصب العملية التربوية ، والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالم المستقبل(٢) .

ومن هنا يمكن التأكيد على أن المعلم من أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية ، اذ يقع عليه العبء الأكبر في تربية الأفراد وتهيئتهم للحياة في المجتمع ، ولذلك تهتم المجتمعات – مهما تباينت نظمها الإجتماعية والسياسية والاقتصادية – بإعداد المعلمين في اطار الفلسفة السياسية والإجتماعية التي تعتنقها ، وفي الحدود التي تجعلهم قادرين على تحمل مسئولياتهم لإعداد المواطن للحياة الإنتاجية في المجتمع(٣) .

ونظرا لأهمية الإتجاهات العالمية في تطوير النظم المحلية ، فان قضية إعداد المعلم من القضايا التي كانت وما تزال موضع اهتمام الكثير من المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء . ولعل تجربة اليابان باعتبارها دولة متقدمة وذات أيديولوجية فكرية خاصة ، وتجربة الصين الشعبية باعتبارها دولة نامية ولها أيديولوجيتها الخاصة أيضا ، يمكن أن تضيفا جديدا على الفكر التربوي العربي بعامة والمصري بخاصة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة . ولهذا سوف يتم معالجة هذا الموضوع وفقا للمحاور الأربعة التالية :

١ – أهمية المعلمين ومكانتهم في اليابان والصين الشعبية .
٢ – مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين في الدولتين .
٣ – مؤسسات وبرامج التدريب أثناء الخدمة .
٤ – نظام النقل والترقي للمعلمين في الدولتين .

أولا : أهمية المعلمين ومكانتهم في اليابان والصين الشعبية :

١– <u>في المجتمع الياباني</u> :

للمعلمين في المجتمع الياباني مكانة عالية ، ووضعا إجتماعيا وأدبيا مرموقا ، ويعتبرون من أصحاب المهن المحترمة جدا ، على الرغم من التغيرات التي طرأت على أوضاعهم الاقتصادية والإجتماعية في المائة سنة الاخيرة . حيث كان هناك ٨٠٪ من طلاب مدارس إعداد المعلمين فيما بين أعوام ١٨٧٨م الى ١٨٨٧م من عائلات الساموراي Samurai Families التي تنتمي إلى طبقة المحاربين القدماء ، والذين كان لهم شأن كبير في اليابان من حيث التعليم والثقافة

والقيادة الإدارية لمعظم مؤسسات المجتمع الياباني(٤) . وقبل نهاية عصر الأمبراطور ميجي Meiji عام ١٩١٢ وما بعدها ، كان معظم طلاب مدارس النورمان للمعلمين من غير عائلات الساموراي(٥) .

وفي الثلاثينات من القرن الحالي ، كان هؤلاء المعلمين من أكبر المؤيدين لاتجاه النظام القومي للتعليم في اليابان ، وكانوا يعتبرون أن هذه المهنة (مهنة التدريس) من المهن المقدسة Holy Profession . كما كان هؤلاء المعلمين مؤمنين ومتشربين للمبادىء القومية والأفكار الدينية والروحية الواحدة ، الى جانب تربيتهم العسكرية أثناء فترة إعدادهم في مدارس النورمان للمعلمين . كما اتخذت الدولة عدة إجراءات إقتصادية متواصلة في حقبة الثلاثينات لجعل هذه المهنة تعطي الآمان للمعلمين . ومن ثم كان هؤلاء المعلمون يظهرون الولاء والانتماء للامبراطور والدولة التي يعيشون فيها أكثر من انتماء أي معلم آخر بالمقارنة بمعلمي الدول الأخرى . من حيث الاهتمام بالمعلم من جانب المجتمع والجهات الرسمية في الدولة(٦) .

من أجل هذه المكانة المرموقة ، والرعاية الشاملة للمعلمين داخل المجتمع الياباني ، فإن المعلم الامريكي يحسده على ذلك ، ويتمنى أن يتحقق له المناخ الملائم الذي توفر لزميله الياباني من حيث الاحترام الى حد التقديس للمعلم في اليابان ، والضمانات الخاصة باستمراريته في العمل وبالإضافة الى ذلك مرتباته الجيدة . كما يتمنى القائمون على أمر إدارة المدارس الامريكية أن يتعاملوا مع أفراد يدركون الأهداف المدرسية بطريقة جيدة . ويحققون الآمال والطموحات والتوقعات المطلوبة منهم ، وعلاقاتهم الطيبة فيما بينهم وبين القادة أو المديرين كما هو الحال بالنسبة لمديري المدارس اليابانية والعاملين معهم من المعلمين .

ففي بداية اليوم الدراسي في اليابان ، يقف التلاميذ وينحنوا تحية إجلال وإحترام وتقدير للمعلم ويطلبون منه في أدب جم أن يعلمهم ما يحبون أن يتعلموه قائلين له : (Teacher , please do us the favor : of teaching us) " Sensei " وكلمة معلم Sensei باليابانية تحمل معان عميقة من القيم الإنسانية

والإحترام أكثر مما تحمله كلمة معلم Teacher باللغة الانجليزية ، ففي التقاليد والعادات الخاصة بدول شرق آسيا ، تكون مهنة التدريس من المهن المحترمة ، وأنها مهنة مدى الحياة ، وظهر دورها العميق بعد الاحتلال(٧) . وهكذا تبدو المقارنة بين المعلم الياباني وزميله في الدول والمجتمعات المتقدمة ، حيث نجد أن المعلم الياباني له دوره ووظيفته اللذان يحسد عليهما .

وكنتيجة طبيعية لهذا المناخ الذي يعيشه المعلمون في المجتمع الياباني ، تأسس إتحاد المعلمين الياباني Japan Teacher's union ، وكانت انتماءاته الفكرية ماركسية وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥م ، إلى جانب جماعة المعلمين الأحرار والتي كونت اتحادا مع خريجي الجامعات ، وكانت أفكارهم تتمثل في رفض الحياة العسكرية المتطرفة والتي عاشها المجتمع الياباني لفترة طويلة(٨) .

ويضم اتحاد المعلمين الياباني حوالي ٥٥٪ من المعلمين في اليابان حسب احصاء ١٩٧٧م بينما كان يضم حوالي ٨٦٪ عام ١٩٥٨م . كما أن هناك حوالي ٢٥٪ ليسوا أعضاء في أي اتحاد ، على الرغم مما قدمته إتحادات المعلمين من مساعدات لهؤلاء المعلمين ، لمساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الإقتصادية ورفع مكانتهم الإجتماعية بعد خروجهم من تحت مظلة أو مكانة طبقة الساموراي (المحاربين القدماء) حيث كان معظم أبناء هذه الطبقة يعملون في مهنة التدريس ، فأضافوا الى هذه المهنة الإحترام والمكانة العالية ، بسبب تمتع هذه الطبقة بوضع إجتماعي متميز في اليابان(٩) . وعلى الرغم من أن ضعف مكانة المعلمين تعتبر مشكلة عالمية ، إلا أن النظام الياباني نجح بقدر كبير في حل هذه المشكلة ، ورفع مكانة المعلم ومهنة التدريس عاليا ، كما هو الحال في معظم الدول المتقدمة أو أفضل منها ، وذلك بتوفير نظام تعليمي عام وجماهيري وذو مكانة مرموقة للنظام بصفة عامة ، وللمعلمين داخل النظام بصفة خاصة .

ومن خلال إتحاد المعلمين الياباني تم التأكيد على الأخذ بخطوات اللامركزية في النظام التعليمي كما هو الحال في الدول الغربية . وهكذا كان للمعلمين اشتراك واضح من خلال نقاباتهم في النواحي السياسية والإجتماعية .

وذلك من خلال الجماعات الفكرية الجديدة مثل جماعة الالهام الماركي Marxist Inspired - والتي كانت قوية في عام ١٩٤٦م بحيث دعمت الحركات الفكرية للمعلمين في الوقت الذي كانت وزارة التعليم ضعيفة لا تستطيع الوقوف في وجه هذه التيارات الفكرية .

كما أكد زعماء وممثلوا إتحاد المعلمين على أن ديمقراطية التعليم تعتمد على نشاطات المعلمين وليس على وزارة التعليم ، حيث يجب أن تتخلى الوزارة عن مسئولياتها المركزية للمستويات الإدارية المحلية . ولذا فان البعثة الامريكية لإصلاح التعليم في اليابان (Supreme Cmmand Allied Power (SCAP جنحت إلى الموافقة على التوصية بأن المعلمين ومديري المدارس ورؤساء المحليات ونظار المدارس يجب أن يتحرروا من قيود السلطات الرسمية العليا . وهذا يعكس تأييد الفكر الغربي للحركات الإصلاحية من جانب المعلمين بشكل عام . وبعد عام ١٩٤٧م ومع قيام إتحاد المعلمين الياباني للمعلمين ، أصبح للمعلمين حق الاضراب والتعبير عن مطالبهم ، باعتبارهم من رجال المجتمع والقائمين بالخدمات المدنية فيه . وعلى الرغم من أن اللجنة المشكلة من دول الحلفاء لاصلاح التعليم الياباني (SCAP) وعلى رأسها الولايات المتحدة الامريكية ، دعت الى جعل الإدارة التعليمية اللامركزية تأخذ مكانها على مستوى المدن والقرى ، وفي مجال المدارس ، إلا أن وزارة التعليم أكدت على أن مجالس المدارس يجب أن تعمل على مستوى المدن الكبرى فقط . ولكن المعلمين بقوتهم واتحاداتهم نظموا صفوفهم وطالبوا بانتخاب ممثليهم على مستوى مجالس المدارس ، وقد تحقق لهم ما أرادوه ، وفازوا بمعظم المقاعد وخاصة اتحاد المعلمين الشيوعيين(١٠) . وتدريجيا ، بدأت وزارة التعليم توافق على مطالب المعلمين في انتخاب وتشكيل مجالس المدارس ، ولكنها وافقت أولا على فكرة تكوين هذه المجالس بالتعيين ، حتى تضمن ولاء هؤلاء المعينون لها . كما أن قرارات هذه المجالس غير نافذة الا بعد موافقة الوزارة عليها . ومن ثم صدر القانون المنظم لتكوين مجالس المدارس بالتعيين عام ١٩٥٦م ، وعلى أثره حدثت

المظاهرات الطلابية العنيفة لتساند المعلمين . وهكذا استمرت الصراعات بين المعلمين وقياداتهم وبين الوزارة حتى فترة الستينات ، حينما بدأت الدولة الاهتمام بالمعلمين وتصحيح أوضاعهم التعليمية والإقتصادية(١١) .

والصراع أو الخلاف الذي حدث بين اتحاد المعلمين الياباني ووزارة التعليم . كان له أثر كبير على مكانة المعلمين كجماعة متماسكة والى أن اهتم قادة الإتحاد العام للمعلمين بأوضاع المعلمين ورفع مرتباتهم ونظام المكافآت ، فان مرتبات المعلمين كانت ضعيفة وارتفعت في الفترة من ١٩٧٢م وحتى ١٩٧٨م إلى ما يقرب من ٢٠٪ . وكانت الفروق في الزيادة بين مرتبات المعلمين في الجامعات والثانوي العالي والثانوي الأدنى والابتدائي تتراوح بين ١٠٪ ، ١٥٪ بالمقارنة بالمستوى القومي العام . هذه الاختلافات والفروق تعود الى الاختلافات بين المعلمين في المراحل التعليمية وطول مدة الدراسة للحصول على المؤهل والخبرة . كما أكد على ذلك قانون العمل والمعاشات الياباني . حيث يستفيد المعلمون من الخدمات الطبية والعلاوات الاضافية للمواليد والأجازات المرضية المدفوعة الأجر ، ومصاريف الجنازة عند الوفاة . من ثم يحصل المعلم على مرتب سنوي لمدى الحياة يصل في مجمله الى حوالي ٧٠٪ من آخر مرتب حصل عليه قبل المعاش(١٢) .

هذه الأوضاع الخاصة بالمعلمين اليابانيين تعتبر مرضية للمعلمين ، اذا تمت مقارنتها بما يتم في بعض الدول الصناعية أو المتقدمة . ففي بعض الدول وخاصة في المناطق الريفية المعزولة أو النائية يحصل المعلمون على علاوة خاصة اذا قاموا بالتدريس في فصول متعددة المستويات التعليمية . كما يحصلون على مساكن مجهزة لاقامتهم ، لتشجيعهم على التدريس بالمدارس الابتدائية والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي في المناطق الريفية النائية . كما تأخذ اليابان في اعتبارها كثافة الفصول عند التقييم لعمل المعلمين ، حيث يجب خفض عدد التلاميذ والطلاب في الفصول كلما ارتقى المستوى التعليمي ، وكما يحدث في معظم الدول المتقدمة .

٢ـ **في الصين الشعبية :**

هناك محاولات من جانب السلطات الصينية للايجاد توازن بين العمل العقلي والعمل البدني ، من أجل زيادة التجسيد للأفكار الإشتراكية في الدولة . وذلك باتخاذ الحكومة للعديد من المقاييس لرفع مكانة المعلمين ، بالإشادة بأدوارهم البطولية في التعليم ، ودعوة الطلاب لاحترام معلمهم . إلا أن مرتبات المعلمين في الصين الشعبية ما زالت أقل بكثير من مرتبات العاملين في الشركات والمصانع . واذا لم يتم رفعها بالقدر المناسب ، فان المهنة ستظل تعاني من الدونية وابتعاد الشباب الذكي والعناصر الطلابية الممتازة عنها(١٣) .

وهكذا يبدوا الأمر واضحا كل الوضوح على مدى الإتفاق والإختلاف بين الدولتين في هذا المجال ، فكلاهما تسعى للاهتمام بالمعلمين ورفع مكانتهم العلمية والمهنية والإجتماعية . لكنهما يختلفان الى حد بعيد في الوسائل والأساليب التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك . ومن ثم كانت النتائج واضحة في المكانة المرموقة والعالية للمعلم الياباني والتنافس الشديد بين الشباب الممتاز لدخول المهنة ، بينما هناك احجام ورفض من جانب الشباب الصيني لدخول مهنة التدريس لمكانتها الوضيعة بالمقارنة بالمهن الأخرى ذات البريق الإجتماعي المرتفع .

ثانيا : مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين في اليابان والصين الشعبية :

١ـ **في المجتمع الياباني :**

قبل عرض نظام الإعداد وكيفيته ، يجدر بنا الإشارة أن نشير بايجاز الى بنية النظام التعليمي في اليابان حتى يمكن فهم وإدراك كيفية إعداد وتدريب معلمي كل مرحلة من مراحل السلم التعليمي في اليابان .

فلقد استطاعت الدول الاستعمارية وفي إطار اللجنة العليا المنبثقة عن الدول الإستعمارية المتحالفة (SCAP) أن تحدث عدة تغييرات في النظام التعليمي الياباني حيث دعت هذه اللجنة إلى التوسع في الخدمات التعليمية ، ومحاولة الغاء اعتبارات الجنس والطبقة الإجتماعية من عمليات اختيار الطلاب ، ولذا زادت مدة التعليم الابتدائي من ٦ سنوات الى ٩ سنوات . كما ظهر التأثير

الأمريكي الواضح عام ١٩٧٤ على بنية النظام ، حيث أصبح السلم التعليمي يسير وفقا للنمط التالي : ٦ ـ ٣ ـ ٣ ـ ٤ كما هو قائم في الولايات المتحدة الأمريكية . واستمر النظام هكذا في اليابان ، حيث ٦ سنوات للتعليم الابتدائي ، ٣ سنوات للمرحلة الثانوية الدنيا ، ٣ سنوات للمرحلة الثانوية العليا والكليات المتوسطة ، ثم ٤ سنوات للتعليم العالي والجامعات . وضمن هذه البنية التنظيمية ، أدخل نظام الكليات المتوسطة Junior Colleges ، والتي كانت لمدة عامين أو ثلاث بعد المرحلة الثانوية العليا ، وكذلك الكليات الفنية والتي كانت تقدم برامج دراسية مدتها ٥ سنوات وتقبل طلابها من المرحلة الثانوية الدنيا . وخلال هذا النظام كان حوالي ٩٠٪ من تلاميذ المرحلة العمرية ٦ ـ ١٧ أو ١٨ داخل النظام التعليمي وفي احدى مؤسساته التعليمية . وحوالي ٣٤٪ بالتعليم العالي . وهذا دليل واضح على أن اليابان تتمتع بتقديم خدمة تعليمية جماهيرية على نطاق واسع(١٤) .

وكان إعداد المعلمين موحدا لجميع المستويات التعليمية ، وزادت فترة الاعداد ، والإهتمام بالبرامج التدريبية أثناء الخدمة والتوسع فيها ، كما تختلف المؤهلات والشهادات العلمية المطلوبة حسب المراحل التعليمية . فعلى سبيل المثال : المعلمون الذين يحصلون على شهادات لتدريس جميع المقررات بالمرحلة الابتدائية ، لا يقومون إلا بمقررات معينة بالمرحلتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي . والشهادات العادية أو النظامية تعتبر بمثابة شهادة من المستوى الأول أو الثاني . والحاصلون على هذه الشهادات من المستوى الثاني لا يمكنهم التدريس الا كمساعدين Demonstrators لأن هناك فروقا جوهرين من الناحية القانونية والاقتصادية بين المستوى الأول والثاني . كما يوجد نوع من الشهادات المؤقتة أو الوقتية Temporary Certificate والتي مدتها ثلاث سنوات ولا يستطيع حاملها التدريس الا في نطاق السلطة المحلية التي منحته اياها ، بعكس الشهادات النظامية والتي تصلح في كل أنحاء اليابان ولمدى الحياة ، على الرغم من أنها تمنح بواسطة الحكومات المحلية .

وتشبه المقررات الدراسية التي يتلقاها طلاب مدارس المعلمين في اليابان تلك التي يتلقاها نظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية . فالشهادات ذات المستوى الأول يسمح لحاملها بالتدريس في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والحلقة الأولى من المرحلة الثانوية . بينما الشهادات المؤقتة للحلقة الثانية من التعليم الثانوي (الثانوية العليا) وهي تمنح لخريجي الجامعات الذين حصلوا على شهادة البكالوريوس في مقررات تتصل بمهنة التدريس حسب نظام الساعات المعتمدة . ويصل عدد الساعات المعتمدة التي يدرسها الطلاب في موضوعات التدريس الخاصة بالحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية حوالي ٩٠٪ من المقرر . أما بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال ، فان هذه النسبة تختلف ، حيث يدرس الطلاب حوالي ٣٠٪ من عدد الساعات المعتمدة في موضوعات تربوية وطرق التدريس ، والباقي ٧٠٪ لموضوعات مهنية متخصصة . هذا التقسيم بين الموضوعات التربوية والتخصصية يشبه الى حد كبير التقسيم الذي يتم على مستوى العديد من الدول والمجتمعات الصناعية والمتقدمة . ولكن التأكيد على الموضوعات التربوية بالنسبة للمرحلة الثانوية الدنيا يعتبر أكبر بكثير بالنسبة لبعض المعلمين في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية(١٥) .

وشهادات المعلمين ذات المستوى الأول في المدرسة الثانوية العليا ، تعطى فقط للمعلمين الذين حصلوا على درجة الماجستير حسب نظام الساعات المعتمدة ، حيث تكون الموضوعات التدريسية والتربوية هي السائدة أو الغالبة في خطة الدراسة .

أما المعلمين الحاصلين على شهادة من المستوى الثاني للتدريس في المدارس دون الثانوية العليا ، فانهم يسيرون وفق النظام التالي : مقررات دراسية لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية العليا ، وهي تؤهلهم للحصول على شهادة مؤقتة للعمل كمعلمين للمرحلة الثانوية العليا ، ولهذا فان نظام اعداد معظم المعلمين في اليابان يشبه الى حد كبير ما يتم في الولايات المتحدة الأمريكية . أما الشهادات

ذات المستوى العالي يتم الحصول عليها بعد دراسات اضافية في مجال التدريس تشمل الجانبين النظري والعملي .

٢ - في الصين الشعبية :

يجدر بنا الإشارة أن نشير بايجاز الى بنية ومراحل النظام التعليمي في الصين الشعبية حتى يمكن فهم وإدراك كيفية إعداد وتدريب معلمي كل مرحلة من مراحل النظام التعليمي في الصين الشعبية .

حيث يتكون السلم التعليمي العادي في الصين من ٦ سنوات للتعليم الابتدائي ، و٣ سنوات للحلقة الأولى من التعليم المتوسط ، و٣ سنوات للحلقة الثانية من التعليم المتوسط ، ثم ٤ سنوات للتعليم الثانوي (الثانوية العليا) .

ويسير موازيا لهذا النظام ، نظام آخر متقدم جدا للتعليم غير الرسمي Informal Education وهو ليس للمتفرغين ، بل للعاملين بعض الوقت ، ودارسين في الوقت الآخر . ومؤسسات هذا النظام التعليمي غير الرسمي تدار بواسطة مؤسسات مختلفة عن مؤسسات التعليم النظامي الرسمي مثل المصانع والمقاطعات والمجتمعات المحلية بتنظيماتها المختلفة ، وتتنوع برامجه ومقرراته الدراسية بما يتفق والانتاج المحلي وحاجة السكان في البيئة المحيطة .

وخلال الثورة الثقافية في حقبتي الستينات والسبعينات ، كان النظام الرسمي يعاني من قصور شديد وضعف التكامل بينه وبين النظام الإنتاجي كما هو الحال في نظام التعليم غير الرسمي . حيث تم اختصار مدة التعليم الابتدائي الى ٥ سنوات بدلا من ٦ سنوات ، والتعليم المتوسط ٤ سنوات بدلا من ٦ سنوات ، والتعليم الثانوي العالي ٢ أو ٣ سنوات بدلا من ٤ سنوات . وكان على الطلاب أن يعملوا لمدة عام أو عامين بعد التعليم المتوسط حتى يمكن قبولهم بالتعليم الثانوي . ولكن بعد تغيير القيادات الصينية عام ١٩٧٦م ، عاد النظام التعليمي إلى الإمتداد والتوسع كما هو الحال ٦ - ٣ - ٣ - ٤ حيث استكمل حلقاته تدريجيا ، كما ظهرت المحاولات لتقديم سن القبول بالتعليم الابتدائي الى ٦ سنوات بدلا من ٧ سنوات(١٦) .

وعلى الرغم من التوسع الكبير في التنظيم الصيني خلال الثلاثين عاما الماضية ، إلا أن إعداد المعلمين ما زال يتطلب الإهتمام الكثير . كما زادت الحاجة إلى هذا الإهتمام بعد الهجوم الشديد على المعلمين خلال فترة الثورة الثقافية في حقبتي الستينات والسبعينات – حيث قام بعض الفلاحين والعمال ممن يعرفون القراءة والكتابة بمهام ووظائف المعلمين . ولهذا فانه ليس المستغرب أن تظهر الإحصاءات أن نسبة ١٠٪ فقط من المعلمين العاملين في الحلقة الأولى من التعليم المتوسط (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر) هم المؤهلين لهذه المرحلة التعليمية حسب إحصاء عام ١٩٧٩(١٧) – باعتبار أن المعلمين عنصرا من عناصر عدم التغيير أو المحافظين . كما كانت القوانين التقليدية المنظمة لأوضاعهم الإجتماعية تدعوهم الى التمسك والمحافظة على القديم وضد التغيير . مما أضر بالمهنة وعدم جذب العناصر الممتازة إليها ، وكان لذلك أثره الواضح على خفض المكانة الإجتماعية للمعلمين(١٨) .

لقد كان التحسين والتطوير في إعدد المعلمين عاملا أساسيا لرفع المستوى العلمي وتحقيقه والتوسع في التعليم . ومن ثم فان المعلمين في مختلفة المستويات داخل النظام التعليمي ، يجب أن يحصلوا على إعداد أساسي وأولى ، حيث يوجد نمطين من مدارس أو مؤسسات الإعداد لمعلمي الصغار وهما :

أ – مدارس النورمال للصغار Infant Normal Schools وهي تقبل طلابها من خريجي الحلقة الأولى من التعليم المتوسط . وتقوم باعداد طلابها ليكونوا معلمين لمرحلة رياض الأطفال .

ب – مدارس النورمان الثانوية Normal Secondary Schools وهي تقبل طلابها من خريجي الحلقة الأولى من التعليم المتوسط أيضا ، وفيها الدراسة مهنية وتخصصية وتعد طلابها ليكونوا معلمين بالمرحلة الابتدائية.

ومن ثم يمتد البرنامج الدراسي لإعداد المعلمين في الصين الشعبية ما بين سنتين الى أربع سنوات بحسب مستويات الإعداد وهي كالتالي :

١ - المدارس الثانوية لإعداد المعلمين ولمدة ثلاث سنوات لإعداد خريجي الحلقة الأولى المتوسطة ليكونوا معلمين بالمرحلة الابتدائية أو مرحلة رياض الأطفال .
٢ - مدارس إعداد المعلمين لمدة عامين لإعداد خريجي الحلقة الثانية من التعليم المتوسط (المرحلة الثانوية في مصر) ليكونوا معلمين في الحلقة الأولى من التعليم المتوسط .
٣ - المعاهد العليا لإعداد المعلمين ببرنامج دراسي لمدة أربع سنوات لإعداد خريجي الحلقة الثانية من التعليم المتوسط ليقوموا بالتدريس في الحلقة الثانية من التعليم المتوسط(١٩) .

وفي عام ١٩٧٨م كان هناك ١٦١ كلية للمعلمين وجامعة النورمال لتقديم برنامج دراسي مدته أربع سنوات لإعداد المعلمين للمدارس المتوسطة (اعدادي وثانوي) ويحصل جميع طلاب معاهد المعلمين على منح دراسية من الدولة .

وتركز مناهج إعداد المعلمين على الموضوعات الأكاديمية الأساسية ، كما أن الموضوعات التربوية لم تكن متطورة بالمستوى المطلوب ، على الرغم من المحاولات الحديثة للإرتقاع بمستوى هذه المواد المختلفة . الا أن الاحصاءات المتاحة (١٩٧٧م) تظهر نسبا متواضعة من لإعداد المعلمين المؤهلين للتدريس في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي وتعليم متوسط بحلقتيه الأولى والثانية) وهي كالتالي :

العام الدراسي	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	
		الحلقة الأولى	الحلقة الثانية
١٩٦٥	٤ر٤٧٪	٩ر٧١٪	٣ر٧٠٪
١٩٧٣	٠ر٢٨٪	—	—
١٩٧٧	—	٣ر١٤٪	٢ر٣٣٪
١٩٧٩	٠ر٤٧٪	٦ر١٠٪	٨ر٥٠٪

Source : Billie Lo , " Teachers and Teacher Traininig in China , 1977 - Present " . working paper No. cc31 , centre of Asian Studies . University of Hong Kong .

أما بالنسبة لمعلمي المستوى الثالث والذي يشمل المعاهد والمدارس المهنية والتخصصية ، فان المعلمين يتم إختيارهم من خريجي الكليات المختصة ومن خلال الدراسات العليا . حيث لا يتوقع منهم القيام بعملية التدريس فقط ، بل هناك أعباء القيام بالأبحاث العلمية في مجالات التدريس والتخصص من أجل تحسين العملية التعليمية(٢١) .

وهكذا يتضح بجلاء تأثير كل من الأيديولوجيا الرأسمالية (المجتمع الياباني) والأيديولوجيا الإشتراكية (الصين الشعبية) على نظام إعداد المعلمين في المجتمعين المذكورين. فالأوضاع السياسية والإجتماعية والإقتصادية للمعلمين في اليابان والتي سبق الإشارة اليها كان لها تأثير واضح على سياسات إعداد المعلمين وبرامج الإعداد ، ونظام منح الشهادات الدراسية وتقييمها سواء على المستويات المركزية أو المحلية . بينما ضعف المكانة الإجتماعية والإقتصادية في جانب المعلمين الصينيين أدى إلى ضعف مستويات الإعداد وتنوعها ، وكانت معظم مؤسسات الإعداد دون المرحلة الجامعية ، ولعدد محدود من سنوات الدراسة تراوحت بين سنتين أو أربع سنوات حسب المستويات التعليمية التي تعد لها المعلمين .

وعلى الرغم من أن الأيديولوجية التي طرحها المفكر الصيني ماوتسي تونج كانت تتجه إلى حد بعيد للأفكار الماركسية واللينينية وتطبيقاتها الإشتراكية وخاصة في مجال الاهتمام بالمعلم ورفعه إلى درجة ومكانة عالية في الإتحاد السوفييتي ، لايمان كل من لينين وزوجته كروبسكايا بأن المعلم هو القائد الحقيقي لغرس الفكر الماركسي والإشتراكي في الإتحاد السوفييتي . إلا أن المجتمع الصيني ونظرا للانفجار السكاني وقلة الموارد والدخل القومي المحدود بالنسبة لعدد السكان ، لم يستطع هذا المجتمع تقديم المزيد لرفع مكانة المعلم وتعديل أوضاعه الإجتماعية والإقتصادية ، حتى يسير ما يتم في المجتمعات المتقدمة سواء في إطار الأيديولوجية الإشتراكية أو الرأسمالية .

ثالثا : التدريب أثناء الخدمة في اليابان والصين الشعبية :

١ - في المجتمع الياباني :

أما التدريب أثناء الخدمة ، فان برامجه تقدم بواسطة الجامعات أو المشروعات العلمية على المستوى القومي . كما تقدم السلطات المحلية برامج تدريبية ومقررات دراسية في المراكز التربوية والتعليمية وكذلك المقابلات بين المعلمين . كما تقدم وزارة التعليم والعلوم والثقافة منحا دراسية ومساعدات مالية للنهوض بمستوى برامج التدريب أثناء الخدمة وتوفير الأدوات والأجهزة اللازمة لها(٢٢) .

ويتم توجيه آداء المعلمين اليابانيين بطريقة منظمة ودقيقة ، كما أن المعلمين يعملون مع بعضهم لتحسين مهاراتهم وزيادة خبراتهم . وهذا يتم خلال المقابلات الأسبوعية حيث يجتمع جميع معلمي كل مستوى تعليمي (معلمي كل فصل) لمناقشة خطة الدراسة للأسبوع القادم ، وبحث الحلول للمشكلات أو القضايا التي واجهتهم الأسبوع الماضي .كما أن المعلمين على إتصال مستمر ببعضهم في حجرة المعلمين يوميا ، حيث تتواجد مكاتب معلمي كل مستوى دراسي في مكان واحد ، ومن ثم يمكن استعراض الخبرات مع معلمي نفس المستوى التعليمي في مختلف الفصول والتي تبدو إلى حد كبير متشابهة(٢٣) .

٢ - في الصين الشعبية :

تركز برامج التدريب أثناء الخدمة في الصين على رفع المستوى التحصيلي فقط ، ولذا كانت الحاجة ماسة للاهتمام بمستويات الإعداد الأولي قبل الخدمة . ومن هنا كان على المعلمين أن يستمروا في الالتحاق ببرامج التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية . والبرامج المكثفة أثناء الخدمة تعتمد بالدرجة الأولى على الأسس الخاصة بدراسات وقت الفراغ . وهي تتم بصور مختلفة مثل عقد اللقاءات بعد الدراسة (مرتين في الأسبوع) ، كما يتطلب من المعلمين حضور الاجتماعات المدرسية لدراسة السياسة التعليمية والمشاركة في الحوار والمناقشات الخاصة بالتغييرات المختلفة ورفع المستوى التعليمي وفعاليته ، كما

يمكنـــــهم حضور أي برنامج تدريبي قصير ، أو برنامج تدريبي لمدة عـام كـامل (برامـج تجديدية وتنشيطية ، وهـي انتظاميـة وتقدم بواسـطة كليـات المعلميـن والجامعات) ، أو يلتحقون بـبرامج التدريـب أثنـاء الخدمـة عـن طريـق المراسـلة بواسطة الردايو والتلفزيون .

كمـا أن المعلميـن غـير المؤهليـن أو الذيـن تـم اعدادهـم داخـل مؤسسـات ومعاهد الإعداد ، ولكنهم استمروا في إعداد أنفسهم ، وأصبحوا مؤهلين من خلال برامـج التدريـب أثنـاء الخدمـة ، يجـب أن يعـترف بهـم مكتـب التعليـم ويمنحهـم الشهادات المناسبة لهـم . كمـا أن المعلميـن الذيـن يتـم تعيينهـم بواسـطة السـلطات المحلية وغير مؤهلين ، يجب أن يتقدموا للامتحان الذي ينظمـه المكتـب التعليمـي بغـرض تحديـد مسـتوياتهم العلميـة والمهنيـة . وذلـك لرفـع مسـتواهم الـى الحـد المطلوب من ناحية ، ووضع المهنة تحت اشراف الدولة من الناحية الأخرى(٢٤).

وما زالت اليابان تتقدم بخطوات وثابة في مجال اعداد المعلميـن وتدريبهـم أثناء الخدمة ، حيث تعددت المؤسسـات الجامعيـة وغـير الجامعيـة والتـي تتنـافس علـى تقديـم برامـج التدريـب وتقديـم المسـاعدات الماليـة والمنـح الدراسـية لـلرقي بمسـتوى المعلميـن الأكـاديمي والثقـافي والمهنـي . كمـا أن التنظيمـات السياسـية والإجتماعية للمعلمين في اليابـان لهـا دور ملحـوظ فـي توجيـه سياسـات التدريـب وبرامجه . كمـا أن المعلميـن أنفسـهم كـأفراد أو جماعـات ومـن خـلال تنظيمـاتهم المدرسية يلعبون أدوارا هامة في الرقي بمهنتهم ومستوياتهم الأكاديمية والثقافية ، ذلك لأنهم مقبلون على المهنة بروح عالية وبتشجيع من المجتمع ماديـا ومعنويـا ، لهذا كانت ثمرة الإعداد ، ثم التدريب أثناء الخدمة ناضجة وآثارها واضحـة علـى الجهد المبذول من جانب المعلمين في شتى المراحل التعليمية .

أما التدريب أثنـاء الخدمـة فـي الصيـن الشـعبية ، فليـس بأحسـن حـال مـن الإعداد الاولي ، حيث يتم التركيز فيه على الإرتفاع بالمستوى التحصيلـي فقـط ، وهذا من شأنه لا يؤدي إلى تنوع البرامج التدريبية ، وكما هو واضح يوجد القليل

منها في الصين الشعبية ومعظمها تتم في أوقات الفراغ للمعلمين ، سواء بعد انتها اليوم الدراسي أو الإجتماعات المدرسية ، وهذا بدوره غير كاف من للإنخراط في العملية التعليمية والتدريبية كما ينبغي ، على الرغم من وجود الفرصة أمام المعلمين وخاصة المحولين لوظائف جديدة أن يلتحقوا بمؤسسات الإعداد لدراسة البرامج والمقررات الجديدة حتى يكونوا مؤهلين للمستويات التعليمية التي التحقوا بها حديثا .

رابعا :نظام النقل والترقي للمعلمين في اليابان والصين الشعبية :

١ - في المجتمع الياباني :

كما أن نظام التحويل والنقل بين المعلمين ، يؤثر على كيف عملية التدريس في المدارس . ففي داخل مدارس الإقليم ، يمكن للمعلم أن يتحرك من مدرسة لأخرى وفقا للإحتياجات في مدارس معينة ، والهدف من ذلك هو عمل توازن في الإمكانات والمؤهلات العلمية المتاحة بين جميع المدارس . وتعطى الفرصة للمعلمين لكي يغادروا مدرستهم إلى المدارس الأخرى في فترة شهرين على الأقل .

وعملية التحويل من مدرسة لأخرى لا تعني في نظر بعض المعلمين أنها عقاب لهم ، بل أن هذه العملية هامة جدا لهؤلاء الراغبين في العمل كمديرين للمدارس ، بحث يتعرضوا لخبرات كثيرة وفي مواقع متعددة خلال سنوات عملهم المبكرة ، بحيث تتنوع خبراتهم العملية في مدارس ريفية وأخرى حضرية ، في مدارس صغيرة وأخرى كبيرة ، وفي مدارس طوال الوقت ومدارس لبعض الوقت والمناسبات والمواسم المختلفة . كل ذلك من شأنه أن يكسبهم الخبرات المتعددة ويؤهلهم ليكونوا مديرين ناجحين أو مؤهلين للعمل في أي مؤسسة تعليمية على المستويين المركزي والمحلي(٢٥) .

وأهم ما يميز حياة المعلم الياباني بالمقارنة بغيره من معلمي العالم ، أنه يعيش في مستوى مرتفع ، وأن ما يتقاضاه يعتبر عاليا بالنسبة لغيره حيث يحصل معلم المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا على راتب سنوي قدره ٠٠٠ر١٩ دولا

أمريكي ، بينما يتقاضى معلم المرحلة الثانوية العليا حوالي ٢٠ر٠٠٠ دولار سنويا ، في حين يتقاضى بقية العاملين في الخدمات العامة الأخرى حوالي ١٧ر٠٠٠ دولار سنويا ، وكما هو متبع في اليابان فان الأجور تزداد حسب الأقدمية Seniority . وبالطبع ، بعد ١٥ سنة يمكن لمرتبات العاملين في بعض الوظائف أن تتجاوز مرتبات المعلمين ، ولكن هذا الاختلاف في المرتبات أقل بكثير عما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث تبدأ مرتبات المعلمين هناك بحوالي ١٧ر٦٠٠ دولار سنويا ، وهو أقل من مرتب أي خريج من الكليات الأخرى ، ثم يرتفع هذا المرتب بعد ١٥ سنة الى ٢٥ر٠٠٠ دولار سنويا . وهذا المبلغ لا يتجاوز نصف ما يتقاضاه بقية الزملاء في السن والمرحلة التعليمية ولكنهم يعملون في وظائف أخرى غير التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية(٢٦) .

ونظرا للمكانة الرفيعة التي تتمتع بها مهنة التدريس في اليابان ، فان الحصول على وظيفة مدرس أو مكان للدراسة في الكليات المعنية ، يعتبر عملية صعبة وخاضعة للمنافسة الشديدة بين الشباب الياباني ، ولهذا فان هناك ٨٦٪ من مؤسسات التعليم العالي في اليابان تقدم بـرامج لإعداد المعلمين ، ولكنها لا تقبل أكثر من ربع العدد المتقدم لها في برامج إعداد المعلمين . ومن ثم تصل النسبة العامة للمعلمين من خريجي الكليات المختلفة الى حوالي ٣٠٪ من مجموع الخريجين ، وللحصول على المؤهل المناسب للمعلم ، يجب أن يتضمن البرنامج الدراسي برنامجا راقيا في الفنون الحرة ، ومقررات دراسية في التربية المهنية ، ثم مقررات تتعلق بمجال التخصص وطرق التدريس ، وهي تحتوي على أصول ومباديء التربية ، وعلم النفس والتربية العملية لمدة تتراوح من أسبوعين الى أربعة أسابيع(٢٧) .

ويمكن إظهار الواقع الحقيقي لإعداد المعلم الياباني ومكانته المرموقة في المجتمع بعرض مختصر لبرنامج يوم عمل في حياة المدرس الياباني كما أظهرته الدراسات والمؤلفات المتاحة(٢٨) .

<u>يوم في حياة المعلم الياباني :</u>

شميزو Shimizu مدرس ياباني ، يبلغ من العمر ٣٢ عاما ، قام بالتدريس

في المرحلة الابتدائية لمدة عشرة سنوات ، ويعيش هو و أسرته المكون من زوجة وطفلين في الضاحية الغربية من طوكيو العاصمة اليابانية ، حيث لا يبتعد كثيرا عن مكان عمله . وهو يدرس للصف السادس الابتدائي فصل ٣/٦ . وقد تخرج من جامعة الأمبراطور ميجي بالعاصمة طوكيو Meiji University ، حيث تخصص في العلوم البيولوجية ، كما أنه درس مقررات تربوية لمدة عام (حسب النظام التتابعي في إعداد المعلم) لإعداده كمعلم . وتعمل زوجته أيضا ، ولكنها في أجازة لرعاية طفلها الثاني لمدة ثلاث سنوات . وهي ترغب في العودة الى العمل كمدرسة بمرحلة رياض الأطفال عندما يصبح عمر طفلها الصغير في سن مناسبة (الرابعة والنصف) . ونظرا لإعتماد الاسرة على دخل الزوج فقط ، فان الأستاذ شميزو يعمل كمرب ومدرس خصوصي في الفترة المسائية(٢٩) .

وعلى الرغم من أن عدد الساعات التدريسية التي يقوم بها في مدرسته لا تتجاوز ١٥ ساعة أسبوعيا ، مقارنة بحوالي ٢٥ ساعة أسبوعيا بالنسبة لنظيره المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية ، الا أن جدول الأستاذ شميزو مزدحم جدا ، حيث الأعمال الكثيرة التي تتطلب منه أن يمكث في المدرسة حتى السادسة مساء.

فعندما يصل الأستاذ شميزو إلى مدرسته في السابعة والنصف صباحا ، يذهب مباشرة إلى حجرة المدرسين لاستكمال الأعداد لدروس اليوم بعمل التخطيطات والصور المختلفة للأعمال التي سوف يقوم بتوزيعها على التلاميذ ، وكذلك يفعل بقية المعلمين الذين يحضرون مبكرا للإجتماع اليومي كل صباح من الساعة ١٥ر٨ الى ٣٥ر٨ صباحا ، ثم ينتقل كل معلم الى فصله ، فيذهب شميزو الى فصل ٣/٦ وعددهم حوالي ٤٠ تلميذا ويمثلون خلفية ثقافية متقاربة ، لأنهم ينتمون الى طبقة المثقفين العاملين في حقل الطاقة الذرية ، ومعظم الأطفال أتوا من أسر تتكون من الوالدين والأبناء ، وحوالي ثلث هذه الأسر تضم الى جانب ذلك الأجداد الذين يعيشون معا في نفس المسكن ، ومن ثم فإن شميزو يعرف بعض الشيء عن كل عائلة ، لأنه قضى حوالي ٣ سنوات في التدريس لمعظم هؤلاء التلاميذ داخل المدرسة .

ويبدأ الصباح بفاعلية ونشاط في اجتماع للفصل ، ثم يتلو ذلك درس الرياضيات وآخر للغة اليابانية ، ثم يخرج التلاميذ في فسحة قصيرة ، يتلوها درسان متتاليان للعلوم (في المعمل) ويتم تحرك التلاميذ من موضوع لآخر بطريقة سلسلة ودون أية تعقيدات ، حيث لا تؤدي هذه الطريقة الى جعل المعلم ينتظر التلاميذ أو يتضايق من حضورهم متأخرين بعض الوقت .
وكانت كل فصول المستوى السادس (١/٦ ، ٢/٦ ، ٣/٦) متجاورة وفي نفس المبنى وذلك لخلق روح المنافسة بين التلاميذ والمعلمين ، ومحاولة عقد المقارنات بينهم من حيث المستوى العلمي والسلوك والضبط والتوجيه السليم الذي يمكن أن يقوم به معلم واحد ، فيقتدي به بقية المعلمين وكذلك بالنسبة للتلاميذ .

وخلال دروس العلوم والتي تتم في المعمل والمكلف بها معلم آخر ، يذهب الأستاذ شميزو إلى حجرة المعلمين ، أو يجلس مع تلاميذه في آخر حجرة المعمل ليلاحظ إستجابات التلاميذ مع المدرس الآخر حتى يستطيع الوقوف على مواطن القوة والضعف ، ويقوم هو بدوره في التوجيه خلال دروسه الخاصة في ضوء هذه المواقف . كما أنه المسئول عن كتابة تقارير شاملة عن كل تلاميذ المستوى السادس . وهو أيضا المسئول عن اقرار مدى إمكانية نقل تلميذ من المستوى السادس إلى المستوى السابع (الفصل الأول من المرحلة الثانوية الدنيا)(٣٠) .

ويتم تقديم وجبات غداء للتلاميذ والمعلم في آن واحد داخل حجرة الدراسة ، يقوم بعض تلاميذ المستوى السادس بارتداء ملابس توزيع الطعام ، ويقومون بتوزيعه على بقية الفصول . ويضع كل تلميذ المناديل الورقية على الأدراج لتناول الطعام والذي يتكون من لحم الدجاج والخضروات والخبز واللبن والفاكهة على سبيل المثال . وكذلك يفعل المعلم أمام التلاميذ كقدوة لهم ، وبعد الإنتهاء من تناول الغداء ، تجمع المناديل الورقية وتوضع في أماكن جمع القمامة وتنظف الأدراج حتى تستمر الدراسة مرة أخرى بعد انتهاء فترة تناول الغداء .

بعد فترة الغداء يتم تقديم الدراسات الإجتماعية ، ثم الموسيقى وبعد ذلك ينقسم الفصل إلى مجموعتين ، احداهما تدرس العلوم المنزلية والأسرية ،

والأخرى تذهب الورشة التي غالبا يشترك فيها جميع الفصول ، ثم تنتهي الدراسة بعقد اجتماع لمدة نصف ساعة داخل حجرات الدراسة ، لمناقشة كل الأحداث التي مرت بالتلاميذ خلال يومهم الدراسي . وبعد ذلك يذهب شميزو لإجتماع المعلمين لمدة ساعتين لمناقشة كل الأحداث على مستوى المدرسة . وأخيرا يذهب شميزو إلى منزله في حوالي السادسة مساء وهو محمل بأعمال التلاميذ التي يجب تصحيحها ، ومسئولية إعداد دروس اليوم التالي . هذا بالإضافة إلى الأعباء والواجبات العقلية الأخرى التي يتحملها ، على سبيل المثال : أن موعد إجتماع المعلمين والآباء قادم في الطريق ، ولا بد له من مقابلة أولياء الأمور لمناقشتهم بشأن أبنائهم وخاصة الأمهات . كما أنه مشغول بمستوى أداء أثنين من تلاميذ فصله ، وهذا الأمر يحتاج لمناقشة خاصة مع الوالدين قبل هذا الإجتماع الرسمي . كما أنه مشغول بعلاقته بأحد مدرسي فصول المستوى السادس والذي انتقد علاقة الصداقة القائمة بين شميزو ومدير المدرسة ، وهي علاقة عائلية قديمة .

وعلى الرغم من أن الأستاذ شميزو عضو كبقية زملائه في اتحاد المعلمين الياباني ، إلا أنه ليس نشيطا مثلهم في النواحي السياسية وكذلك ليس من المعارضين للإداريين في المدرسة معارضة صريحة علنية ، انما كان اهتمامه منصبا على العلاقات بين المعلمين واللقاءات التي تتم بشأن المستوى التعليمي والمسئول عن إعداد تقارير دقيقة وشاملة عنه .

والمشكلة التي تؤرق الأستاذ شميزو هي سؤاله أو مطالبته من جانب الآباء أن يستخدم أسلوبا أكثر صرامة وشدة في عمليات الضبط والنظام للفصل ، وأن يكون حازما في معاملته لأطفالهم ، لأنهم لا يشعرون بجديتهم في الدراسة . لكنه هو شخصيا يميل إلى إستخدام الأساليب التقليدية ، حيث الإحترام والصداقة والمرونة التي يجب أن تسود البيئة التعليمية . كما أن التلاميذ يعرفون مدى رعايته وحبه لهم ، مع أنه لا يقبل منهم أي هراء أو تفاهة في القول أو العمل . ويعتقد شميزو أن هذه العلاقات غير الرسمية لا تتعارض مع الذوق والأدب

والإحترام ، فهو قادر على تكوين عادات دراسية صحيحة عند التلاميذ تؤدي الى تقدمهم الدراسي ، وتكوين علاقات إنسانية طيبة . وفي نفس الوقت يحافظ على إيجاد المسافة التي يجب أن تكون بين المعلم والتلاميذ بدون فقد لهذه الصداقة الحميمة أو المودة كما يراها هو على أنها جوهر العملية التعليمية والعامل الهام المساعد على تحقيق أهدافها .

ويؤكد شميزو على سعادته الغامرة لقيامه بالتدريس في المرحلة الابتدائية ، وليس المرحلة الثانوية الدنيا ، حيث يوجد في الأخير ضغوطا أكبر من جانب الآباء فيما يتعلق بالعملية التعليمية ، وعلى الرغم من أهمية العمل في المراحل العليا من حيث المكانة والمرتبات ، ألا أنه اختار هذه المرحلة الابتدائية لعدم وجود هذه الضغوط والتأثيرات الخاصة بامتحانات القبول على التلاميذ . كما يؤكد أنه كمعلم للمرحلة الابتدائية ، يستطيع أن يركز اهتمامه على العلاقات الطيبة مع تلاميذ فصله وعلى العملية التعليمية في حد ذاتها ، بدلا من التركيز على طفل معين ومدى تقدمه في السلم التعليمي .

وعلى الرغم من أن بعض أولياء الأمور يلحون عليه في تولي بعض الأمور القيادية الهامة ، الا أنه راض عن وظيفته ، ومقتنع برسالته ، حيث يؤكد على أنه يمتلك وقتا أطول يقضيه مع عائلته وأسرته أكثر مما يفعل بقية الزملاء الآخرين في المراحل التعليمية الأعلى . كما أنه يقوم أحيانا بممارسة هواياته الخاصة في أيام الأحد التي يمكن أن يحصل فيها على إجازة ليقوم برحلات الى الريف ، ويمارس هواية الرسم بالألوان المائية(٣١) .

٢ - <u>في الصين الشعبية</u> :

هناك محاولات من جانب السلطات الصينية لإيجاد توازن بين العمل العقلي والعمل اليدوي لزيادة تجسيد الأفكار الإشتراكية في الدولة ، وذلك باتخاذ الحكومة للعديد من الاجراءات لرفع مكانة المعلمين ، كما سبقت الإشارة الى ذلك في الصفحات الأولى من البحث ، حرصا منها على جذب العناصر الممتازة من

الشباب للمهنة . ولذا فان المكاتب التعليمية هي التي تختار المعلمين ، وتحدد لكل واحد منهم وظيفته وفقا لتخصصه وقدراته العلمية والمهنية ، ووفقا لاحتياجات المدارس في البيئة المحلية(٣٢) .

وعملية التحويل أو النقل من مدرسة لآخرى في نفس المستوى ، وكذلك من مستوى تعليمي لآخر ، تحتاج الى موافقة المكتب التعليمي على مستوى المحافظة ومن خلال قشم شئون الأفراد في المناطق المحلية أو البلديات . كما أن المعلمين ليس لديهم الحرية في تغيير وظائفهم ، بل عليهم الإنتظار حتى تطلب الوحدات الإدارية المحلية وظائف جديدة ، وبعد موافقة السلطات على مستوى المحافظة .

وكجزء مكمل لعمليات ترقية المعلمين ، ورفع مستواهم العلمي ، فان المعلمين الذين تم تحويلهم أو نقلهم من وظيفة لأخرى ، أو من وحدة إدارية لأخرى ، عليهم الرجوع الى مدارس المعلمين التي تخرجوا منها أو المدارس التي تتصل بوظائفهم الجديدة ليتعلموا أو ليتمكنوا من مقابلة مطالب وظيفتهم الجديدة كمعلمين مؤهلين(٣٣) .

وهكذا يتضح التأثير الكبير للأيديولوجيا والأنماط الفلسفية التي تحكم نظام الأعداد للمعلمين في كل من اليابان والصين الشعبية ، تلك التأثيرات التي تجسدت في الأهتمام الواضح بقضية إعداد المعلم في كل من الدولتين وان اختلفت درجات الإهتمام وأساليب التطبيق . وكما أظهرت المقارنات بين العناصر الأساسية للدراسة ، التفوق المذهل للنظام الياباني في شتى النواحي على النظام الصيني ، وهذا يرجع الى قوة التحديات التي واجهت المجتمع الياباني على مر التاريخ وخاصة ما بين الحربين العالميتين ، والمرونة التي أبداها قداة اليابان في إمكانية الإستفادة من الحضارات الأخرى وخاصة دول الغرب الرأسمالي . بعكس التحفظ من جانب قادة الصين ، وضعف امكاناتهم المادية والخبرة الفنية في القوة البشرية ، مما جعل النظام التعليمي بعامة وإعداد المعلمين بخاصة في مراحل متأخرة حتى اذا تمت مقارنته بدولة نامية مثل مصر .

المراجع :

١ ـ معلم المرحلة الثانية ، التقرير النهائي للبحث الذي قامت به كلية التربية ، جامعة عين شمس بتكليف خاص من وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٧٩ ، ص ٢٠١ .

٢ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ادارة التربية) ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، القاهرة ، ٨ ـ ١٧/١/١٩٩٢ ، ص ٣ ـ ٤ .

٣ ـ بيومي محمد ضحاوي ، " إعداد معلم تعليم الكبار في مصر : دراسة تحليلية مقارنة " ، المؤتمر العلمي الأول : آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها ،الاسماعيلية من ١٥ ـ ١٨ يناير ١٩٨٩، ص ٨٣٩ .

٤ ـ حسين جمال الدين حرب ، دراسة مقارنة لنظام التعليم في الهند واليابان ، كلية التربية ـ جامعة المنيا ، ١٩٨٥ ، ص ٢٤٨ ـ ٢٤٩ .

5 - Holmes , B. , " Education in Japan : Competition in a Mass System''Equality and freedom in Education : A Comparative Study , Edited by Brian Holmes , George Allen & UNWIN, London , 1985 , p. 235 .

6 - Ibid. , p. 235 .

7 - White , M., The Japanese Educational Challenge : A Commitment to Children , The Free Press : Collier MacMillan Publisher , London , 1987 , p. 82 .

8 - Holmes , B. , op. cit. , p. 235 .

9 - Ibid. , pp. 237 - 238 .

10 - Ibid . , p. 217 .

11 - Unesco , World Survey of Education , V. , Educational Policy , Legislation and Administration , Unesco , Prais , 1971 , p. 669 .

12 - Holmes , B., op. Cit. , pp. 235 - 236 .

13 - Cowen , R. & Mclean , M. , (Edtiors) , International Handbook of Education Systems , Vol. 111, (Asia , Australia & Latin America) John Wiley & sons , U.K. , 1984 , p. 124 .

14 - Holmes , B. , op. cit. , pp. 224 - 225 .

15 - Ibid. , pp. 236 - 237 .

16 - Chan, p. , " Education in the People's Republic of China : Tradition and Change " , Equality and Freedom in Education : A Comparative Study , Edited by Brian Holmes , Goerge Allen & Unwin , London , 1985 , p. 188 .

17 - Wang , C. , " Current Trends in Education in China ' . Educational and Development : Sharing our Experiences : An International Conference 15 - 17 March , 1988 , University of London , Institute of Education , London , 1988 , pp. 5 - 6 .

18 - Cowen , R. & Mclean , M. , op. cit. , p. 124 .

19 - Ibid. , pp. 116 - 117 .

20 - Ibid. , p . 117 .

21 - Wang., C. , p. , " Current Trends in Education in China ' . op. cit. , p. 192 .

22 - Holmes, B. , " Education in Japan ' , op. cit. , pp. 237 - 238 .

23 - White , M. , The Japanese Educational Challenge op. cit. p. 86 .

24 - Chan , p. . op. cit. , p. 193 .

25 - White, M. , op. cit. , p. 87 .

26 - Ibid. , p. 84 .

27 - Ibid. , p. 85 .

28 - Ibid. , pp. 87 - 90 .

29 - Ibid. , p. 87 .

30 - Ibid. , pp. 87 - 88 .

31 - Ibid. , pp. 88 - 90 .

32 - Cowen , R. , Mclean , M. , op. cit. , p. 124 .

33 - Chan , p. , op. cit. , p. 193 .

الفصل السادس

إعداد معلم تعليم الكبار في مصر وبعض الخبرات الأجنبية

مقدمة :

تجتاز بلادنا مرحلة من أهم مراحل الإصلاح والتطور والنمو في مختلف المجالات السياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية والروحية ، ولا شك أن العناية بالتربية ، والتوسع في نشر التعليم بشتى صوره الرسمية وغير الرسمية بالجهود الحكومية أو التطوعية يعد من أهم العوامل التي تسهم في هذا التطور(١) . ولا غرابة في أن يصبح العلم والتعليم مجال للتسابق بين دول العالم - المتقدم والنامي فيه على حد السواء - وهو ما يدعو إلى ضرورة مراجعة التعليم في مصر من حيث أهدافه ونظامه ومحتواه وطرائقه ووسائله وإداراته ، سواء في مجالات التعليم الرسمي أم صور واشكال التعليم غير الرسمي .

ولسنا في حاجة الى القول بأن المعلم من أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية اذ يقع عليه العبء الأكبر في تربية الأفراد وتهيئتهم للحياة في المجتمع ، ولذلك تهتم المجتمعات - مهما تباينت نظمها الإجتماعية والسياسية والإقتصادية - بإعداد المعلمين في إطار الفلسفة السياسية والإجتماعية التي تعتنقها ، وفي الحدود التي تجعلهم قادرين على تحمل مسئولياتهم لإعداد المواطن للحياة الإنتاجية في المجتمع . ومهما تبلغ إتجاهات التربية وأهدافها من طموح ، ومهما تبلغ السياسات التعليمية من دقة ووضوح ، فان العامل الأساسي لتطبيق هذه السياسات ، وتحقيق هذه الأهداف ، وتنفيذ الخطط بنجاح هو المعلم دائما(٢) .

واذا انطبق هذا القول على معلمي المراحل التعليمية المختلفة في إطارها الرسمي فانه ينطبق بدرجة أكبر على معلم تعليم الكبار - سواء في إطارها الرسمي أم في إطارها غير الرسمي - لما لهذا المعلم من أهمية خاصة في إعداد قطاع من البشر من الأهمية القصوى بمكان ، مما جعل معظم دول العالم تضعه نصب اعينها ، وتقيم له المؤسسات التعليمية المناسبة وفي كل مكان يتواجد فيه الكبار ، والبحث عن الصيغ التعليمية التي تتناسب مع اهتمامات كل فئة من

الكبار ، وإيجاد المعلم الذي يتفهم حياة الكبار وخصائصهم النفسية والإجتماعية وطبيعة أعمالهم ، وتحاول الدول جاهدة في هذا المجال ، على الرغم من عدم وصولها إلى شكل معين لأعداد هذا المعلم المناسب لتعليم الكبار ، أن تصل الى صورة مقبولة من الإعداد المناسب له .

وعلى الرغم مما يمثله قطاع تعليم الكبار من أهمية وقيمة عليا بالنسبة لتطور وتنمية المجتمع ، والقدرة على المشاركة الحقيقية في تكوين شخصية وفلسفة الحياة في مجتمع معين ، إلا أن الخدمة التعليمية والثقافية المتاحة امام هذا القطاع العام من سكان المجتمع ، لا تناسب وأهمية هذا القطاع .

واستنادا الى التطورات الإجتماعية والمعرفية والتكنولوجية الحديثة وفي ضوء مفهوم التربية المستمرة ، حدد المؤتمر الدولي الخامس والثلاثين للتربية ، والذي عقد في جنيف عام ١٩٧٥م بعض الإتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلم ، وأكدت آراء المؤتمر على أن دور المعلم لم يعد مجرد خازن للمعلومات أو موزع لها ، بل له دور القائد والمخطط ، الذي يعد الناشئة للأسرة والمجتمع . كما تبين الإتجاهات الحديثة ضرورة الإنتقال من عملية التعليم إلى التعلم ، والتأكيد على عملية التعلم الذاتي أو التعلم المستقل والذي يعتبر أكبر أهمية في تعليم الكبار ، نظرا لأن المتعلم الكبير يقدم على التعلم استنادا إلى دوافعه الداخلية والحوافز التي توضع امامه لمواصلة التعلم والاستمرار فيه مدى الحياة .

وهذا الإتجاه في التعلم الذاتي يتطلب اللجوء إلى أساليب متعددة في التعليم ، لا تقتصر على المحاضرات فقط ، بل على الورش التعليمية التدريبية وحلقات النقاش ، والسيمنارات والحلقات التعليمية ، والمشروعات والتجارب ، وأن يقوم المتدرب بنفسه بالتجارب العملية والتطبيقات المختلفة لها .

ولهذا يجب أن تزداد العلاقة بين مراكز التعليم ومراكز الإنتاج إرتباطا وثيقا ، بحيث لا تقتصر عملية التعليم على مهارات الآمية الأبجدية بل أن تقترن عملية التعليم بالأشياء النافعة اقتصاديا والمقبولة اجتماعيا ، وبالتالي تزداد حوافز الامي للتعلم ويواظب عليه مدى الحياة(٣) كما يمكن الإستفادة من مراكز الإنتاج

الصناعي والزراعي والخدمات في تدريب المعلمين لديها وتعليمهم بالإضافة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، وما يفيدهم في زيادة انتاجيتهم وتحسين تكيفهم بالمجتمع .

ولهذا يؤمن القادة والزعماء والمسئولين عن التربية أن التعليم – سواء كان للصغار أم للكبار – ليس خدمة عامة فحسب ، وانما هو مرفق استثماري له عائد مضمون يتمثل في اثراء الطاقة البشرية واقدارها على زيادة الإنتاج وملاحقة التقدم التكنولوجي ومسايرة الركب الحضاري المعاصر . ومن ثم أصبحوا يحرصون على القضاء على الأمية في أقصر وقت ممكن – على الرغم من تزايد رصيدها بسبب الانفجار المعرفي من جهة وقصور المرحلة الإلزامية عن استيعاب كل الأطفال والملزمين من جهة أخرى – وذلك تحقيقا لخلق المواطن الصالح ، القادر على زيادة الإنتاج ، والمدرك لرسالته ومسئوليتها نحو نفسه واسرته ووطنه ونحو الإنسانية جمعاء .

هذه النظرة الى مشكلة الأمية ، تلزم المسئولين عن تعليم الكبار بضرورة توجيه سير الحملة الأمية على المبادي والأساليب التربوية الحديثة التي تحقق الأهداف الكبيرة والآمال العريضة المتعلقة بتحرير المواطن من اميته واعداده ليكون عنصرا فعالا في المجتمع ، وهذه النظرة البناءة اصبحت تحتم مراعاة الدقة في اختيار معلم الكبار ، وتشترط توافر صفات معينة فيه ، وتهتم ببرامج اعداده وتدريبه وتعني بتبصيره بعظم المسئولية الملقاة على عاتقه ، كما تواصل صقلة أثناء قيامه بعمله بتزويده بكل رأي حديث في تعليم الكبار ، يستخلص من التجارب الميدانية التي تجريها أو تقيمها البلاد ذات الظروف المماثلة(٤) .

ولهذا فان معلم الكبار كغيره من المعلمين ، يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية وفي كل عمليات تنمية الطاقات البشرية ، أيا كانت صورتها ومستواها ، وأيا كانت خططها وبرامجها ، تلك العملية التي لا تصلح ولا يستقيم أمرها ، ولا تحقق نجاحا إلا إذا كان القائم على تنفيذها والمسئول عنها في

جميع المستويات يؤمن بأهميتها وخطورتها ويثق في قيمتها ووظيفتها ، ويلتزم بأصولها ، ويضحي من أجل تحقيقها على الوجه الصحيح السليم .

وتوجد في المجتمع المصري - الريف بصفة خاصة - عدة حاجات ملحة تتطلب الأخذ بنظام التعليم غير النظامي المرتبط بالعمل ، تكون له مكانته في إستراتيجية التطوير التربوي في مصر ، ويأخذ الأولوية في التخطيط لها وتنفيذ برامجها ، بما يتفق ويحقق الإحتياجات الإقتصادية والإجتماعية لتنمية المجتمع . وتتبع حاجة المجتمع المصري لهذا النوع من التعليم في تحقيق المطالب الإقتصادية الناتجة عن الزيادة السكانية الكبيرة مع ثبات الرقعة الزراعية ، وزيادة الهجرة من الريف إلى المدينة ، والزيادة في عدد خريجي الجامعات وكذلك التعليم على المستويين الأول والثاني ، مع بعض فرص العمل المتاحة لخريجي هذه المستويات من التعليم النظامي ، والطلب على كهربة الريف والقرية المصرية والشروع في ادخال بعض الصناعات وما يتطلبه ذلك من إعداد الكوادر الفنية والمهنية اللازمة لهذا التغيير في البنية الإجتماعية ، إلى جانب نواحي التحديث في المجال الزراعي . كما تبغى مصر من وراء هذا النظام التعليمي غير الرسمي الى تحقيق المطالب الإجتماعية والثقافية . ومن الجلي - بداية أنه لا توجد سياسة عامة واضحة المعالم كاستراتيجية لتعليم الكبار في مصر ، كما أنه لا يوجد إرتباط واضح بين تعليم الكبار والتعليم النظامي الرسمي ، أو تربط بين التعليم النظامي والتنمية(٥) .

والفصل الحالي معني بأحد العناصر لتحقيق الإستراتيجية الغائبة في مجال تعليم الكبار وهو المعلم والمربي والموجه والإنسان والقائد لهذا الفريق المنتج والفعال في مجتمع نامي وسريع التغير وذو طموحات كبيرة في ضوء الإنفجارات المعرفية والسكانية والآمال والطموحات والتقدم التكنولوجي الذي يحيط به من كل جانب . ومن خلال الدراسات المتاحة - ورغم الارهاصات الفكرية الكثيرة من جانب رجال التربية في هذا المجال - لم يتم التوصل إلى نظام متكامل ومحدد لإعداد وتربية معلم الكبار ، سواء في البلاد المتقدمة أم النامية ، اللهم إلا بعض

الجهود والتي غالبا ما تكون غير مترابطة سواء في إطار حكومي أو تطوعي ، للمساهمة في النهوض بهذا القطاع علميا وثقافيا وإنتاجيا وبواسطة المعلمين العاديين والذين أعدوا لفئة عمرية ذات خصائص نفسية وإجتماعية تختلف تماما عن فئة الكبار ، وهم غالبا معلموا المرحلة الابتدائية ــ باعتبارهم اكثر فئات المعلمين تغلغلا في الريف والحضر واكثر التصاقا بحياة الكبار وخاصة في الريف ــ وكذلك بواسطة خريجي المدارس الثانوية أو الفنية أو بعض خريجي الجامعات المتطوعين أو مجبرين لقضاء بعض الوقت (عام كامل في محيط الخدمة العامة) أو التزام معين امام الدولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

الى جانب ما بذله بعض رجالات التربية من تقديم تصورات نظرية أو واقعية للاهتمام بعمليات اعداد القادة في مجال تعليم الكبار وانشاء الدراسات التكميلية والعليا في هذا المجال ، وخاصة جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في اقامة المؤتمرات والندوات ونشر المطبوعات في مجال تعليم الكبار ، وكذلك جهود كليات التربية في بلورة الإرهاصات الفكرية المختلفة وإنشاء دراسات عليا على مستوى الدبلومات والماجستير والدكتوراه في هذا المجال .

ان مجال إعداد معلم تعليم الكبار ما زال خصبا ، وفي حاجة شديدة الى الدراسات المستفيضة حتى يكشف النقاب عن نظم الإعداد والتدريب اللازمة لمعلم تعليم الكبار كما هو في بقية صور الإعداد للمراحل المختلفة .

وسوف تتم معالجة هذا الموضوع في هذا الفصل في إطار المحاور التالية:

- واقع تعليم الكبار في جمهورية مصر العربية .
- واقع تعليم الكبار في جمهورية البانيا الشعبية .
- واقع تعليم الكبار في جمهورية بلغاريا الشعبية .
- واقع تعليم الكبار في جمهورية تشيكوسلوفاكيا الاشتراكية .

أولا : واقع تعليم الكبار في مصر :

من الأهمية بمكان قبل الخوض في دراسة الواقع التعليمي للكبار في مصر بصفة خاصة ، أن تعرض وبصورة موجزة لبعض القوى الثقافية المحيطة بالنظام وتأثيرها في نشر المعرفة وتحصيلها وخاصة الدين الإسلامي . فالاسلام يرفع من قدر ذوي المعرفة " هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون " ، والمعرفة في الاسلام هي تلك التي يتمثلها صاحبها تمثلا ينعكس على مبادئه ويظهر في سلوكه . ومما يروى عن الرسول صلى الله عليه وسلم من أحاديث تتصل بذلك ، " تعلموا ما شئتم ان تعلموا فلن يأجركم الله حتى تعلموا " ، وقوله : " ان العلماء همتهم الدعاية والسفهاء همتهم الرواية " . ومن قول السلف في هذا المعنى ما روي عن أبي الدرداء : " لا تكون تقيا حتى تكون عالما ، ولا تكون بالعلم جميلا حتى تكون به عاملا " ، والانسان ينبغي أن يحرص على النمو المستمر في مجال المعرفة وعلى الاسهام في نشرها ، ومما روي من الأحاديث في ذلك : " أغد عالما أو متعلما ، أو مستمعا أو مجيبا ، ولا تكون الخاسة فتهلك " . والانسان اذا جهل شيئا فإنه ينبغي أن يسأل عنه ، واذا سئل انسان عن شيء وكان جاهلا بالاجابة فإنه لا يغض من شأنه أن يخبر سائله بأنه لا يعرف ومما اثر عن قوله : " .... لا يستحي جاهل أن يسأل ولا يستحي عالم – ان لم يعلم – أن يقول : الله أعلم " وقالت عائشة رضي الله عنها " رحم الله نساء الأنصار لم يمنعهم الحياء أن يسألن عن أمر دينهن " .

من حق كل إنسان أن يسأل ، وواجب على من يعرف أن يجيب ، ولا يستطيع انسان أن يحجر معرفته عن الناس أو يضن بها عليهم اذا كان مسلما . " ما من رجل حفظ علما فسئل عنه فكتمه الا جاء يوم القيامة ملجما بلجام من نار " . والإسلام لم يحدد علما بعينه كي يتجه اليه الطلب دون غيره . فكل معرفة نافعة مطلوبة ، وذا كانت المعرفة تؤدي الى إتقان العمل فان طلبها مرغوب فيه دينيا لأنه يؤدي الى شيء محبوب في الإسلام ، فالرسول صلى الله عليه وسلم يقول : " ان الله يحب اذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"(٦) .

وذوي المعرفة ـ أو العلماء والمتعلمون ـ الذين يتصل بهم ما استشهدنا به من تراثنا هم الكبار . فالكبار هم الذين اتجه اليهم التكليف بدخول الاسلام . وبين هؤلاء الكبار كان يقوم الرسول بنشر تعاليم هذا الدين . وكان الرسول يتخذ من بيته أو من بيت أحد أصحابه أو من المسجد مكانا يقدم فيهم اليهم هذا الدين ويعلمهم قواعد السلوك الاسلامي .

وقد كانت هناك جهود الازهر وعلمائه في اقامة حلقات العلم والتي كان ينضم اليها الكبار قبل الصغار ، ثم الظروف والمؤثرات التي حدثت في بعض البلاد العربية في القرن التاسع عشر والتي جعلت المسئولين يحسون بأهمية تعليم الكبار(٧) .

أما في مصر فقد كان هناك (١٨٦٦م) نوع من التنظيم النيابي في عهد الخديوي اسماعيل وشعرت السلطة حينئذ بمشكلة الأمية بين الجماهير كمعوق للديمقراطية ، فعمدت إلى تحديد فترة انتقال بحيث لا يجوز بعد ثمانية عشر عاما أن يتقدم لعضوية التنظيم الا من يعرف القراءة والكتابة . كما نظم الحزب الوطني في اوائل القرن العشرين ، وكذلك الصفوف التي نظمها أعضاء النادي الأهلي في أسيوط عام ١٩١٩م مع قيام الثورة الوطنية ، حيث تضافرت جهود القباني وعبد الرازق السنهوري في تنظيم صفوف لتعليم الشعب وتخليصه من الأمية وكان منفذ الفكرة وقتئذ محمود فهمي النقراشي مدير التعليم بأسيوط وتم اقامة فصول لتعليم القراءة والكتابة وانضم اليهم العمال والسعاة وجنود الشرطة وغيرهم . ومن فكرة هذه الفصول انتشرت المدارس الليلية التي تنشئها وزارة التربية ومجالس المديريات في الاقاليم المختلفة . ويرجع تاريخ تعليم الكبار في مصر بطريقة واسعة ومنظمة لأول تحرك لوزارة التربية في اتجاه تعليم القراءة والكتابة للأميين بسبب الدافع القومي في أعقاب تصريح ٢٨ فبراير سنة ١٩٢٢م . بأن مصر دولة مستقلة حيث أبدى مصطفى ماهر وزير التربية في ذلك الوقت إهتمامه بتعليم العمال الأميين ، ومن ثم أنشأت الوزارة ثلاث مدارس ليلية لتعليم العمال بالقاهرة ، ومدرسة ليلية واحدة بالاسكندرية ثم مجالس المديريات وكان تعليم هؤلاء الأميين في المدارس الأولية وبنفس معلميها.

وفي عام ١٩٤٣م شكل وزير الشئون الإجتماعية فؤاد سراج الدين لجنة لبحث مكافحة الأمية في مصر وكان منطقة أن النسبة العالية للأمية عائق لمصر عن أن تتبوأ المكانة اللائقة بها كدولة مستقلة ، وقد رحبت وزارة التربية بهذا الشأن من جانب وزارة الشئون الإجتماعية وظهر ذلك في إشارة أحمد نجيب الهلالي عام ١٩٤٣م بأن الوزارة ترحب بأن تتولى وزارة الشئون الإجتماعية أمر تعليم الأميين الكبار حتى تتفرغ وزارة التربية لمشكلات المدارس العادي.

أما بالنسبة للمعلمين فكانوا يجندون من بين العاملين بوزارة التربية والتعليم عن طريق الإتفاق بين وزير الشئون الإجتماعية ووزير التربية ، واذا لم يجد وزير الشئون الاجتماعية العدد الكافي من هؤلاء ، فله الحق في تجنيد غيرهم من المتعلمين ، وقد وضع القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤م في متناول وزارة الشئون الإجتماعية ـ من أجل هذا الغرض من جميع المدارس ودور العبادة ، ودور الحكومة العامة ، وقاعات الإجتماعات والمحاضرات والأماكن التي يقدمها أصحابها وتكون صالحة لهذا النشاط . كما فرض القانون على المؤسسات التجارية والصناعية التي يبلغ عدد العاملين فيها ثلاثين فأكثر أن يهيئوا على نفقتهم وحدات لمحو الأمية بين عمالهم وأن يتكفلوا بدفع أجور المعلمين .

على أن هذا الحماس الذي ظهر من وزارة الشئون الاجتماعية مرتبطا بفرد معين وهو وزير الشئون الإجتماعية ، الذي خرج من الوزارة في التغيير التالي مباشرة وفي نفس العام الذي صدر فيه هذا القانون ، مما أعاق من استكمال المسيرة ، بل وعودة الإشراف على محو الأمية وتعليم الكبار إلى وزارة التربية مرة أخرى سنة ١٩٤٦م حيث حاولت وزارة التربية جاهدة تنظيم برامج تعليمية في هذا المجال لمدة سنتين ثم اختصرت لمدة عام من أجل ضعف الامكانات المادية والبشرية .

حتى جاء عام ١٩٥٤م حيث شاركت وزارة التربية في جهودها الهيئة المصرية الامريكية لتنفيذ مشروع التربية الأساسية في قريتين بمحافظة الجيزة ، حيث اتساع مفهوم تعليم الكبار وخروجه عن نطاق القراءة والكتابة إلى الإرتقاء بالمستويات الإجتماعية والإقتصادية والثافية للجماهير . ثم ادمج هذا المشروع في

الإدارة العامة لمكافحة الأمية تحت مسمى الإدارة العامة للتربية الأساسية ومحو الأميـة سنة ١٩٥٥م ولكنها لم تخرج عن نطاق القريتين لضعف الأمكانات المادية . ثم تولى الاتحاد الاشتراكي العربي على جميع مستوياته مع وزارة التربية والتعليم والوزارات ووحدات الإدارة المحلية والهيئات والمؤسسات العامة للاتحاد العام لنقابات العمال والنقابات المهنية والجمعيات وأصحاب الأعمال والمثقفون من الأفراد ، هذه المسئولية باعتبار أن تعليم الكبار ومحو الأمية مسئولية قومية سياسية والهدف منها تعليم المواطنين ورفع مستواهم ثقافيا وإجتماعيا ومهنيا ، كما جاء في القانون رقم ٦٧ لسنة ١٩٧٠م(٨) .

كما أوضح إحصاء عام ١٩٧٦م أن نسبة الأمية فيما بين السكان فوق سن العاشرة تبلغ ٥ر٥٦٪ ، تنخفض بين الذكور الى ٤٣٪ ، وترتفع بين الإناث الى ٧١٪ . حقيقة أن نسبة الأمية هذه قد انخفضت بوضوح فيما بين التعدادات المختلفة ، ولكن المشكلة أن أعداد الأميين في ازياد مطرد . فقد ارتفع عدد الأميين من حوالي عشرة ملايين سنة ١٩٤٧م الى حوالي ستة عشر مليونا سنة ١٩٧٦ . وقد أدى ازدياد حجم المشكلة وتضخمها يونا بعد يوم على الرغم من الجهود التي بذلت والاجراءات التي اتخذت طوال السنوات الماضية الامر الذي يستدعي علاجا حاسما وسريعا(٩) الى اهتمام الدولة بمؤسساتها بالبحث في هذا الموضوع وتقديم الحلول المناسبة .

ومن أهم المشكلات التي عوقت التطور في محو الأمية وتعليم الكبار أن معظم الجهود التي كانت تبذل من خلال المؤسسات الحكومية بروتينية شديدة دون أن يصحبها نشاط سياسي واضح المعالم يجعل من قضية التخلص من الأمية قضية قومية تتضافر كافة الجهود الرسمية والشعبية والتعاونية للتخلص منها .

ورغم هذه المشكلات كلها ، فان هناك عدة برامج متميزة تقدمها بعض المؤسسات مثل برامج محو الأمية بالقوات المسلحة ، وتلك التي يقدمها الاعلام الرسمي ووزارة الداخلية سواء الى قوات الأمن المركزي أو في مصلحة السجون وبعض البرامج التي تقدمها مؤسسة الثقافة العمالية وعدد من فصول محو الأمية بوزارة التربية .

أما بالنسبة للجوانب الأخرى في مجال تعليم الكبار فتشمل التدريب المهني حيث قيام عدة مؤسسات للتدريب المهني تتوزع بين عدد من الوزارات والهيئات والمؤسسات العامة والخاصة ، بالإضافة الى مجموعة كبيرة من الورش الحرفية التي تسهم في التدريب المهني بأسلوب التلمذة الصناعية أو الحرفية ، ومعظم برامج التدريب المهني التي تقدم في شكل برامج تعليم الكبار قصيرة تتراوح بين ٤ - ١٦ أسبوعا ، والبعض الآخر يمتد الى سنتين . ويتوزع المتدربون في هذه المراكز بين المتسربين من التعليم الابتدائي والمنتهين من المرحلة الابتدائية أو المرحلة الاعدادية ، ويتوقف ذلك على نوعية العمل الذي سوف يعملون فيه ، وكذا احتياجات اصحاب الأعمال من مستويات مهاراتهم ، والهيئات الرئيسية التي تقدم هذا النوع من التدريب هي وزارات الصناعة والاسكان والتشييد والزراعة والمواصلات والقوات المسلحة .

كما تواجه برامج التدريب المهني عدة مشكلات من أهمها :

١ - إن معظم المدربين ينقصهم الأعداد الحديث للعمل كمدربين .
٢ - إن الإمكانات المتاحة لهذه المراكز من أجل تطوير المناهج والمواد التعليمية وتدريب المدربين وتقويم فاعلية التدريب محدودة جدا .
٣ - معظم التجهيزات والأدوات والمعدات ومراكز التدريب القائمة حاليا قديمة وغير مستعملة في ميدان الأنتاج الفعلي .
٤ - تركيز معظم البرامج المهنية على المدن دون القرى والريف .
٥ - قلة البرامج التي تقدم أثناء العمل لتدريب العمال على رفع مستواهم .

وهناك عدد من النماذج الجيدة التي تقدم في هذا المجال مثل تلك التي تقدمها القوات المسلحة ووزارة الإصلاح الزراعي ومصلحة الكفاية الإنتاجية وجهاز البناء والتشييد بوزارة الأسكان وبعض مؤسسات القطاع العام مثل الحديد والصلب والالمونيوم وشركة المحلة الكبرى .

أما فيما يتعلق ببرامج التثقيف في إطار تعليم الكبار ، فظهرت بوضوح مع تطور وسائل الإتصال الجماهيري وامتداد آثارها وتأثيرها ، ولقد ازداد اهتمام

مصر بالمؤسسات والاجهزة ذات الطابع الثقافي العام والتوسع في وسائل الإتصال الجماهيري التي تقدم هذه النوعية من البرامج والعمل على أن تصل الى أكبر قدر من الجهود .

وتقدم برامج التثقيف العام في مصر من خلال مؤسسات متخصصة في هذا النوع مثل الاذاعة والتلفزيون والهيئة العامة للاستعلامات وجهاز الثقافة الجماهيرية ، ومؤسسة الثقافة العمالية والمجلس الأعلى للشباب والرياضة ووزارة الشئون الإجتماعية .

ولكن هناك بعض المشكلات الواردة في هذا الصدد مثل عدم تغطية هذه البرامج للحاجات الفعلية للجمهور المستهدف وافتقارها الى التنسيق والترابط فيما بينها وإستبعادها عن الحاجات الحقيقية للفئات الاكثر حاجة اليها ، ولجوئها الى الأشكال التقليدية وبطريقة روتينية(١٠) .

هذا فيما يتعلق بالواقع الفعلي لتعليم الكبار وفرصة في مصر والهيئات التي تقوم عليه وأهم البرامج التي تقدم . ولإدراك أهمية الموضوع ومغزاه الفكري والثقافي ، فإنه يجدر بنا أن نعرض لبعض التجارب العالمية في هذا المجال بغرض الإستفادة منها في تعديل وتطوير الواقع العربي بعامة والمصري بصفة خاصة في مجال تعليم الكبار وإعداد المعلم المناسب لهذه الفئة من المجتمع.

ثانيا : واقع تعليم الكبار في جمهورية البانيا الشعبية :

People's Republic of Albania

الخلفية التاريخية : عاشت البانيا تحت الاحتلال التركي ما يقرب خمسمائة عام ، بحيث كانت لهم آثار واضحة على هذه الدولة وعلى تطور نظامها التعليمي والثقافي وعلى الرغم من محاولات الأتراك لطمس النظام الثقافي والسياسي الألباني ونشر الأفكار التركية البديلة ، إلا أن الالبانيين حاولوا جاهدين منع هذا وحاربوا زمنا طويلا في الدفاع عن ممتلكاتهم ووحدتهم وشخصيتهم القومية من خلال إيجاد نوع من التعليم المدرسي وباستخدام لغتهم المحلية .

وكانت أول مدرسة تقام لهذا الغرض عام ١٨٨٧م . وعندما استقلت البانيا عام ١٩١٢م كانت تعيش في ميراث مظلم ثقافيا وتعليميا . وخلال فترة ما بين الحربين العالميتين ١٩١٤ ـ ١٩٤٥م ، كان هناك نسبة ٨٣٪ من السكان أميين ، وفي عام ١٩٣٨م بلغ عدد سكان البانيا ٨٠٠ر٠٠٠ نسمة ولكنها كانت لا تملك المسارح أو بيوت الثقافة . بينما كان يوجد في العام نفسه ٢٣٧٤ كنسية ومسجد و ٥ متاحف ومكتبتين(١١) .

والأساس التربوي الذي قام عليه تعليم الكبار في البانيا ، تم وضعه خلال حرب الثورة الشعبية من أجل الحرية ١٩٤١ ـ ١٩٤٥م . وكانت المهمة الأساسية أمام القيادات بعد الحرب العالمية الثانية هو اقتلاع جذور الأمية ورفع المستوى التعليمي والمهني للكبار . وكان التحرك في هذا المجال شاملا على جميع المستويات الاجتماعية والسياسية والتربوية ، مع التركيز على دور الحزب الإشتراكي الالباني وبقية المنظمات الإجتماعية والسياسية الأخرى في هذا المجال . وتم العمل على التخلص من الأمية بعد الحرب العالمية الثانية على مرحلتين : من ١٩٤٥م وحتى ١٩٤٨م ومن ١٩٤٩م وحتى ١٩٥٥م . وكانت البانيا من الدول القليلة التي أصدرت قانونا عام ١٩٤٩م يلزم جميع المواطنين في السن من ١٠ ـ ٤٠ ليتعلموا القراءة والكتابة . كما جعلت اللجنة المركزية مشكلة القضاء على الأمية تابعة للحكومة الالبانية مباشرة . ولقد أشارت بعض التقارير الى أنه بمجيىء عام ١٩٥٥م تم محو أمية الفئة العمرية من ١٠ ـ ٤٠ نهائيا . وخلال فترة الخمسينات والستينات ازداد العدد الذي احتوته برامج واشكال التعليم . وفي ١٩٦٠ كان هناك واحدا من كل أربعة من الكبار منضما لاحد أشكال التعليم .

الموقف المعاصر Contemporary Situation

ولقد تم تطوير نظام تعليم الكبار في البانيا بعد الحرب العالمية الثانية جنبا الى جنب مع نظام التعليم الرسمي تحت التأثير والخبرات السوفيتية حتى تم قطع العلاقات الرسمية بين البانيا والإتحاد السوفيتي وبقية دول أوربا الإشتراكية في اوائل الستينات .

وكما هو الحال في بقية دول اوربا الاشتراكية ، فان نظام تعليم الكبار ذو علاقة وطيدة بنظام تعليم الشباب ودستوريا ثم التأكيد على ذلك ، ومن ثم حدث تضافر وانظمام وتكافل بين النظامين وتم تشكيل نظام موحد بينهما . وبجانب صور وأشكال تعليم الكبار بالمدارس ، كان هناك العديد من الصور والأشكال للأنشطة الثقافية غير المهنية للكبار . ويقوم نظام تعليم الكبار في البانيا على الأسس التالية :

مدارس للتعليم الأولى للكبار ، المدارس الفنية ، المدارس الثانوية العامة لتعليم الكبار ، المدارس الثانوية الفنية لتعليم الكبار ثم على مستوى التعليم العالي والذي يشمل المعاهد وجامعة تيرانا University of Tirana بالإضافة الى عشرين مركزا فرعيا في المدن الأخرى ومعظمها تقدم دراسات الكبار(١٢) .

وبالإضافة الى صور التعليم المدرسي للكبار ، فان هناك صورا أخرى خارج النظام المدرسي مثل المكتبات ، المسارح ، المراكز الثقافية ، نوادي العمال بالإضافة الى الثقافة الجماهيرية والعامة . ويمكن أن نخلص أن نظام التعليم الكبار في البانيا متنوع ومتفاعل من خلال أسسه التنظيمية .

ولقد استطاعت البانيا رغم ظروفها الصعبة أن تحقق نجاحا واضحا في نظامها التعليمي . ولهذا فان نظام تعليم الكبار والذي جعل الأفراد يحصلون على المعارف والعلوم اللازمة دون ترك مجال العمل ، يكون قد ساهم في تحقيق الديمقراطية التعليمية . فالعمال يمكنهم تعليم أنفسهم ليس فقط في المدارس ولكن من خلال الأشكال التعليمية الأخرى سواء عن طريق المجالات التجارية أو الصناعية أو المصانع والشركات . كما أن أحد الخصائص الأساسية لنظام تعليم الكبار في البانيا هى ارتباطه الوثيق بمجالات العمل . حتى بعد قطع العلاقات والروابط مع زعيم الشيوعية (الاتحاد السوفيتي) وبعد عام ١٩٦٣م اصبح هناك تأكيد أقوى على الربط بين التعليم والعمل . وفي المجال التعليمي ، فان البانيا بدأت تتبع المثل الصيني حيث الاعتماد على القوى التي يمتلكها الانسان أو الدولة ، واصبح العام الدراسي منقسما الى ستة شهور ونصف للدراسة النظرية

وشهران ونصف للعمل الانتاجي ، وشهر واحد للتدريب على أعمال الجندية وشهرين اجازة .

بعد عام ١٩٦٩م ، ازداد الارتباط أكثر وأكثر بين التعليم والعمل وخاصة في مجال تعليم الكبار ، وبجانب النظام المدرسي اليومي ، كان هناك جنبا إلى جنب نظام التعليم بالمراسلة والمدارس الليلية لتعليم الكبار ، وهو ما نجده سمة عامة في معظم الدول الاوربية والاشتراكية .

وفي البانيا كان هناك اقبال على صيغ تعليم الكبار أكثر منه في الاقبال على صيغ تعليم الشباب ، وهو ما يمكن أن نلاحظه من هذه الأرقام : عدد تلاميذ المدارس الابتدائية ازداد من ٩٠٠ر٣٧٤ الى ٩٠٠ر٤٦٥ بين عامي ١٩٦٧/٦٦م و ١٩٧٠/٦٩م ، بينما في المدارس الثانوية زاد العدد من ٩٠٠ر١٢ الى ٠٠٦ر١٤ في نفس الفترة الزمنية . والإنضمام في المدارس الأولية لتعليم الكبار زاد من ٩٠٠ر٥ الى ٨٠٠ر٤٠ بينما في الفصول المسائية والتعليم بالمراسلة على مستوى المدارس الثانوية للكبار زاد العدد من ٠٠٣ر٤ الى ٥٠٠ر٧ . وحسب احصائيات عام ١٩٧٣ كان هناك ٠٠٠ر١٠٣ من الكبار منضمين لنظام التعليم بالمراسلة والدراسات المسائية .

كما كان هناك تطور واضح في تعليم المرأة الالبانية ، ليس فقط في مجال تعليم الفتيات الصغار في النظام المدرسي (حوالي ٤٥٪ من مجموع الدارسين) ولكن ايضا عدد المقبلات على برامج تعليم لكبار الذي وصل الى حوالي ٣٠٪ من جملة الدارسين . على الرغم من أن التأثير الديني والمحافظ لا يشرك المرأة في الحياة الإجتماعية والتعليمية .

والكبير الذي يعمل ويريد الانضمام للبرامج التعليمية ، يحصل على اهتمام خاص وتتوفر له الامكانات اللازمة ، حيث يتم تخفيض ساعات العمل له حوالي ساعتين بالإضافة الى عشرين يوما اجازة للامتحانات السنوية وخمسة وعشرين يوما أخرى لامتحانات الدبلومات . بالإضافة الى عوامل التشجيع المادية والخلقية والسياسية الأخرى ، كما أن العاملين يمكنهم الالتحاق بأي مركز من المراكز

التابعة لجامعة تيرانيا والتي بلغت ٢٢ مركزا . وتقوم المؤسسات المحلية بتقديم المساعدة المادية لمثل هذه الدراسات . كما أن هناك مؤسسات ومنظمات تقدم هذه الخدمات التعليمية وتشرف عليها ابتداء من المستوى الأولي وحتى التعليم العالي .

والمراكز الثقافية ، ونوادي العمال ، والمكتبات الشعبية ، لها دور وإسهامات جادة في مجال تعليم الكبار في البانيا ، حيث تنظم المراكز الثقافية مختلف اشكال التعليم في المدن والقرى . كما أن نوادي العمال تنظم العديد من صور وأشكال التعليم وخاصة في مجال التربية الإجتماعية والسياسية .

أيضا المكتبات في المدن والقرى ، الشركات ونوادي العمال ، كلها تلعب دورا هاما في مجال تعليم الكبار ، حيث يوجد حوالي ٣٠ مكتبة كبرى في البانيا بالإضافة الى عدد كبير من المكتبات الصغيرة . حيث تنظم هذه المكتبات العديد من الأنشطة التربوية ، فهناك المكتبات المسائية ، وعقد اللقاءات مع الكتاب والمؤلفين ، حلقات البحث ، وأشكال أخرى من النشاطات التربوية .

ومن الخصائص الأساسية لتطوير هذا النظام التعليمي للكبار ، هو اعتماده على مركزية التخطيط والدور الفعال للدولة في توجيهه . وإلى الآن لا يوجد إطار نظري لنظام تعليم الكبار في البانيا(١٣) .

ثالثا : واقع تعليم الكبار في جمهورية بلغاريا الشعبية :

People's Republic of Bulgaria

وكما هو الحال في البانيا ، فان بلغاريا أحتلت بواسطة تركيا فترة طويلة واستقلت عنها بعد الحرب العالمية الثانية وانضمت الى بقية الجمهوريات الإشتراكية الأوربية .

الخلفية التاريخية : ولتعليم الكبار في بلغاريا تاريخ طويل ، حيث ترك التطور التاريخي البلغاري اثارا واضحة على تطور تعليم الكبار . فلقد وقعت بلغاريا تحت وطأة النظام التركي منذ عام ١٨٦٥م وحتى ١٩٠٨م ، وهذه الفترة من تاريخ بلغاريا التعليمي والثقافي تعتبر عديمة النشاطات التربوية في مجال تعليم الكبار . وبين القرون الخامس عشر والثامن عشر كانت الكنائس والأديرة

هي التي تقوم بالدور التعليمي وباعتبارها مراكز تعليمية . وكان هناك المكتبات انتشر من خلالها الثقافة والعلم . وفي القرن التاسع عشر كان هناك شعور قومي وحراك اجتماعي وبداية اليقظة الفكرية ، والتي على أثرها تم افتتاح العديد من المكتبات وحجرات القراءة . وكانت أول حجرة للقراءة تم انشاؤها عام ١٩٥٦ في مدينة شاومن Shumen . وكانت المكتبات وحجرات القراءة بمثابة التنظيمات التي من خلالها انتشر الأدب وتم تنظيم المقررات الدراسية .

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأ جمع الكتب والصحف والمجلات بالإضافة الى تنشيط حركة الطباعة والكتب المدرسية والنشرات التربوية . وبعد الإستقلال والتحرر من الأتراك فان حجرات القراءة تحولت الى مدارس حقيقية للكبار ، وكانت تركز على محو أمية الكبار . وفي نهاية لقرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، تم إفتتاح المزيد من حجرات القراءة والدراسات المسائية ومدارس الأحد في الريف والحضر على حد سواء . في هذا الوقت ظهرت أهمية الطبقات العاملة ليس فقط من الجانب السياسي أو كقوة سياسية ، ولكن أيضا كعامل هام ومؤثر في العملية التعليمية . وقد كان تأثير مباديء ثورة أكتوبر ١٩١٧ الإشتراكية في الأتحاد السوفيتي على بلغاريا واضحا . ومن ثم فان التعليم تم تنظيمه بواسطة الطبقات العاملة بحيث تم توجيهه وتسخيره لخدمة الطبقات العاملة واستثارتها وتشجيعها على التغيير الثوري .

ولقد ازداد النشاط التربوي والتعليمي بافتتاح الجامعة الشعبية البغارية ما بين الحربين العالميتين ، ليس باعتبارها مؤسسة تعليمية منفصلة ولكنها في اطار نظام حجرات القراءة ، وتحتوي على مقررات في اللغات الأجنبية والزراعة وعلوم الأسرة . تلك الفترة التي برز فيها نشاط اساتذة الجامعة وامتدادهم على البيئة المحيطة واعطاء المحاضرات في مجال تعليم الكبار ، الى جانب اقامة مراكز التوجيه والارشاد لمساعدة الكبار وإعدادهم لدخول الإمتحانات اللازمة . وفي نفس الفترة بدأ تدريب المتعلمين الكبار في كليات العلوم الإجتماعية بواسطة المحاضرات والتوجيه والإرشاد وحلقات المناقشة ، والمقررات الدراسية القصيرة والحلقات العلمية أو السيمنارات .

في عام ١٩٢١م تم اقامة الجامعة الحرة Free University وكان الهدف منها تعليم العاملين في مؤسسات الدولة ، وسميت بالجامعة الحرة لعدم وجود شروط خاصة عند القبول ، ولكن غياب المعايير في الدراسة والقبول وضعفها جعل هذه الجامعة تفقد قيمتها وسمعتها مما جعلها بعد فترة قصيرة تغلق أبوابها .

بين الحربين العالميتين ، تم افتتاح العديد من المتاحف والمراكز الثقافية والمسارح والمنظمات الرياضية وتطوير الأنشطة الخاصة بالكبار على أساس غير مهني . وعلى الرغم من كل هذه الجهود ، فان المستوى الثقافي والتعليمي للسكان ما زال منخفضا(١٤) .

عندما تولى الحزب الإشتراكي البغاري السلطة في سبتمبر ١٩٤٤م حدثت هناك تغييرات كبيرة في مجال تنظيم التعليم ككل وتنظيم تعليم الكبار بصفة خاصة بما في ذلك تنظيم المجتمع البلغاري عامة على أساس إشتراكي .

في عام ١٩٤٤م كان هناك حوالي ٤ر٢٣٪ من السكان أميين ، وكانت الوظيفة الأساسية للحزب والتنظيمات الحزبية هو مكافحة الأمية والقضاء عليها ، وبعد سنوات قليلة من انتهاء الحرب العالمية الثانية كانت وما تزال النسبة مرتفعة والجهود المبذولة غير مرضية . ولهذا فان الحكومة البلغارية حددت الاولويات الضرورية ومنها القضاء على الأمية قبل عام عام ١٩٥٣م . ولقد تولى وزير التعليم المسئولية وحمل هذه المهمة . وكانت طريقته في القضاء على الأمية هو فتح المدارس ذات العام الواحد للأميين وفتح مدارس ذات العامين لانصاف الأميين ، وتنظيم مقررات دراسية في مجال القراءة والكتابة داخل المؤسسات والمصانع والتنظيمات الاجتماعية المختلفة . وتم فتح فصول للقضاء على الأمية في أي مكان يتوفر فيه عدد ٥ أميين فأكثر ، وبالتوازي مع هذا وذاك ، كان هناك السعي وراء رفع المستوى التعليمي في مجال تعليم الكبار ، ولاتمام ذلك ، تم افتتاح المدارس ذات السنتين وذات الأربع سنوات لتقديم تعليم عام وفتح أبوابها للكبار العاملين . وفي المؤتمر الخامس للحزب الإشتراكي البلغاري عام ١٩٤٨م تم الإعلان عن القضاء النهائي على الأمية ، ولكن في عام ١٩٥٠م حددت الحكومة وظيفتها في القضاء على الأمية أيضا ، حيث كان نسبة ٤ر١٦٪ من سكان بلغاريا ما زالوا في عداد الأميين .

الموقف المعاصر Contemporary Situation :

بعد الحرب العالمية الثانية ، تطور نظام تعليم الكبار في بلغاريا تحت تأثير الخبرة السوفيتية . وكانت الخصائص الأساسية له ، هو الإرتباط القوي بين نظام تربية الشباب ونظام الإدارة المركزية . وكان أول قوانين التعليم الجماهيري في عام ١٩٤٨م ، والذي أوجد نظاما تعليميا موحدا حيث أعطى لتعليم الكبار أهمية ووزنا يتساوى مع بقية الصيغ والاشكال التعليمية . وكان هناك الكثير من المهام والوظائف التي حددت قبل نظام تعليم الكبار ، وكان من بينها تدريب القيادات والعمال على السرعة والدقة العلمية والتطورات التكنولوجية وبناء الاشتراكية في بلغاريا . ولتحقيق ذلك كان هناك العديد من صور وأشكال تعليم الكبار في بلغاريا ، على سبيل المثال المدارس المسائية ، ومدارس المصانع ، وجامعات العمال وجامعات الجماهير بالإضافة الى المراكز المدرسية للتعليم المهني والفني . وكان المحتوى التعليمي يختلف حسب المستويات ، فهناك الابتدائي العام ، والمهني والايديولوجي السياسي ثم الثقافي والاخلاقي . وكانت أهداف تعليم الكبار تتحدد بواسطة الحزب الاشتراكي والدولة ، كما كانت الأهداف تتحدد أيضا بواسطة الجديد من اللوائح والقوانين الرسمية . وكانت وزارة التعليم توجه نمو تعليم الكبار ، وتحدد مناهجه وتعطي توجيهاتها لطرق وتقنيات التدريس . وفي هذه العملية المتكاملة ، تكمن أهمية التكامل والرباط الوثيق بين التعليم والعمل . ففي محيط العمل ، يتوقع الأفراد السماح لهم باستكمال تعليمهم ، كما أن مؤسسات الدولة ومنظماتها الإقتصادية تهتم بهذا كثيرا وخاصة للعاملين أقل من الخامسة والثلاثين من العمر .

ونظام تعليم الكبار في بلغاريا له أسس عامة تتضمن المدارس الثانوية المسائية للتعليم العام ، والمدارس الفنية المسائية ، والمراكز المدرسية للتعليم الفني والمهني ، وجامعة الجماهير ، والمراكز الثقافية ، ومدارس الشتاء الريفية الزراعية والمكتبات ، وحجرات القراءة ، والمتاحف ، والمسارح والمعارض الفنية ، والثقافة الجماهيرية والاعلام . بالإضافة الى كل هذا الصيغ والأشكال التعليميـــة فان هناك مدارس لتعليم الشباب من المستوى الابتدائي حتى المستوى

الجامعي والتي تتصل ببرامج تعليم الكبار أيضا . والمؤسسات الخاصة بالتعليم العالي والتي لها تاريخ طويل في مجال تعليم الكبار ، لها دور هام أيضا . فمدارس السنتين للتعليم العالي والكليات تنظم بعض الدراسات خلال مراكز التعليم بالمراسلة ومراكز التوجيه والإرشاد . والعمال الراغبين في التعليم يحصلون على امتيازات معينة منها تخفيض ساعات أو أسابيع العمل ، مغادرة العمل للامتحانات والأعمال الإلزامية إلى جانب التفرغ للأعمال الإجتماعية والسياسية .

وبالمثل كما هو الحال في البانيا ، فإن نظام تعليم الكبار بصورته الفعالة هذه لا يقوم على أساس نظري معين وليس متبوعا بنظريات أو بحوث علمية أو تدريب للعاملين فيه . فالعمل في مجال تعليم الكبار يقوم عليه المدرسون الذين أعدوا للتدريس للصغار أو بواسطة المتخصصين غير المؤهلين أكاديميا للعمل مع الكبار . وكنتيجة لذلك وعدم وجود المعلمين المتدربين للعمل مع الكبار . فان الكثير من الدارسين الكبار يتسربون من التعليم ومن تخصصات تعليمية معينة وهذه النسبة تمثل حوالي ٥٠٪ من المنضمين لهذه البرامج . فلا يوجد أسس نظرية وفلسفية محددة لتعليم الكبار في بلغاريا(١٥) .

رابعا :واقع تعليم الكبار في جمهورية تشيكوسلوفاكيا الاشتراكية : (قبل التقسيم)

Socialist Republic of Czechoslovakia

تختلف تشيكوسلوفاكيا عن كل من البانيا وبلغاريا ، حيث كانت دولة أوربية وبعد الحرب العالمية الثانية أصبحت مرتبطة مع مجموعة الدول الاوربية الإشتراكية .

الخلفية التاريخية :

قدمت تشيموسلوفاكيا اسهاما كبيرا في مجال الأفكار الإجتماعية والفلسفية الخاصة بتعليم الكبار . والتي من الضرورة بمكان توضيح تطبيقاتها من خلال مفاهيم المفكر كومنيوس J.A. Comenius عن التعليم مدى الحياة .

وفي مقاطعات تشيكوسلوفاكيا ، كانت هناك آراء ايجابية نحو تعليم الكبار ، حيث كانت هناك تأثيرات من جانب المانيا والمجر على الأنشطة العملية لتعليم الكبار والبناء التنظيمي لهذه التصورات التربوية ، ولكن في نهاية القرن التاسع عشر كانت هناك تأثيرات أخرى من جانب الخبرة الانجليزية في مجال تعليم الكبار وبصفة خاصة فيما يتعلق بالتوسع في التنظيمات الجامعية . مع التأكيد على زيادة حركة العمال والحزب الاتحادي الديمقراطي كفكرة سياسية وراء ذلك الحراك ، ومن ثم كان هناك اهتمام أكبر بتعليم الكبار ، وخاصة عندما أنشأت الاكاديمية العمالية في براغ Prague عام ١٨٩٦ ، ثم بعد ذلك مدرسة العمال المركزية . الى جانب المكتبات وحجرات القراءة والجمعيات التربوية ، واتحادات المثقفين والتوسع الجامعي وانشاء جامعة تشارلز في براغ ، وكذلك جمعيات الثقافة والأدب ، كل هذا ساهم بطريقة فعالة في التوسع في مجال تعليم الكبار حتى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين .

وبين الحربين العالميتين كانت تيشكوسلوفاكيا أحد الدول الرائدة في مجال تعليم الكبار ، حيث نشاطات معهد مازاريك Masarik لتعليم الكبار والذي أنشيء عام ١٩٢٥ ساهم في مساعدة التنظيمات القائمة في مجال تعليم الكبار وتوسيع مجالاتها والقيام بالأبحاث في هذا المجال .

في عام ١٩٢٩م صدر قانون خاص بتنظيم تعليم الكبار والمكتبات والمتاحف والمعارف الفنية . في هذه الفترة تم تنظيم النظام التعليمي . وكانت صيغ واشكال جديدة مثل قصور الثقافة ومراكز تعليم الكبار ونشر جمعيات الفكر السياسية والعلمي .

وخلال الثلاثينات ، تم افتتاح الأكاديمية التشيكوسلوفاكية الإشتراكية ، وعملت على اتساع الحركة العمالية والتي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وآوائل العشرين ، حيث كانت هذه الأكاديمية تضم معظم العناصر الإشتراكية التفكير والإتجاه الأيديولوجي .

بعد الحرب العالمية الثانيـة ، تغير مفهوم نظـام تعليـم الكبـار تحت تـأثير العوامل الإجتماعية وبعد عام ١٩٤٨م ، تم تطوير نظام تعليم الكبار تحت التـأثير الأيديولوجي للحزب الإشتراكي ومركزية الإدارة في الدولة . والتي كان من أهم أهدافها إقامة المجتمع الإشتراكي في تيشكوسلوفاكيا .

الموقف المعاصر : Contemporary Situation

وفي ضوء الدستور ، هناك نظامين مستقلين ولكـن وظيفيـا متحـدان وهمـا نظـام تعليـم الكبـار والنظـام المدرسـي الرسـمي . قـانون ١٩٤٨م وضـع الأسـاس لإتحـاد ودمـج نظـام تعليـم الكبـار مـع نظـاك تربيـة الشـباب ، وجعـل هـذا النظـام ديمقراطيا ، وفنيا وعلميا ، ومجانا ومتكاملا ومتحدا .

ونظام تعليم الكبـار يعتبر جـزءا مـن هـذا النظـام الموحـد لتعليـم الصغـار والشباب والكبار ، ولكن العناصر المختلفة لتعليم الكبار في مجال التدريس العلمي والتنظيم الاداري يكونوا موضع الإعتبار . وبصفة عامة ، فان تعليم الكبار يعتـبر الى حد ما جـزءا مستقلا عـن النظـم الفرعيـة الثـلاث : النظـام المدرسـي لتعليـم الكبار ، تعليم الكبار في المصانع ، تعليـم الكبـار خـارج المدرسـة ، ونظـام تعليـم التيشكوسلوفاكي للكبار يسـمى " الطريـق التعليمـي الثـاني " ، والـذي يقـدم للكبـار التعليم والأمكانات المختلفة التي تمنكهم من التعلم والحصول على شهادات تعليمية معتمدة من الدولة . والخصائص الأساسية لطريقة التعليم الثـاني أنـه يجعـل هنـاك أمكانية تعليم الأفراد لأنفسـهم والحصـول علـى المؤهـلات والخـبرات الضروريـة دون تركهم العمل .

وتعليم الكبار داخل النظام المدرسي يقدم خـلال تسـع سـنوات مـن التعليـم الأولي العام ، والتعليم الثـانوي العـام ، والتعليـم الثـانوي الفنـي ثـم معـاهد التعليـم العالي . وهذا التعليم يقدم للأفراد الذيـن يعملـون طـول الوقـت وخاصـة بعـد عـام ١٩٥٢م . وكان الهـدف الرئيسـي هـو اعـداد الأفـراد لتعليـم أنفسـهم . والخدمـات الإجتماعيـة والإقتصاديـة كـانت هامـة جـدا فـي مجـال تحقيـق وظيفـة هـذا النـوع التعليمي . وكل المستويات التعليمية يمكن السـير فيهـا بنفـس الطريقـة حتـى علـى مستوى الماجستير والدكتوراه .

وهكذا فإن نظام تعليم الكبار في تشيكوسلوفاكيا ، متعدد الأغراض والزوايا حيث يتعلق بتقديم الفرص المتاحة للعاملين للاتصال الفعال بين المؤسسات التعليمية وثقافة العمل .

كما أن تشيكوسلوفاكيا تعتبر من أوائل الدول التي أهتمت بمجال البحوث العلمية حول تعليم الكبار ، ليس فقط على مستوى الجامعات ، ولكن أيضا على مستوى النشاطات المختلفة للجمعية والمؤسسة المعترف بها من قبل الدولة . كما أنها مهتمة بايجاد توازن علمي بين الجوانب التربوية والجوانب العملية .

هذه الأبحاث ، كانت متبوعة بنظام تدريب مهني للكبار المتعلمين . حيث يعطي الكبار المتعلمين خمس سنوات من الإعداد والتدريب في كليات معينة . والتدريب والإعداد لهؤلاء المعلمين يبدأ بعد المدرسة الثانوية وفي محيط الجامعة سواء في براغ أو براتسلافا أو بربيشيف . وهذه الدراسات تحتوي على مجالات فلسفية وتربوية وعملية .

وخلال هذا النظام البحثي والتدريب الشخصي ، فهناك شروط يجب توافرها لإقامة نظام تعليمي للكبار من حيث التنظيم والمحتويات وتطورها من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم على أوسع مدى(١٦) .

وبعد عرض الواقع التربوي والتعليمي للفرص التعليمية المتاحة للكبار في مصر والبانيا وبلغاريا وتشيكوسلوفاكيا يمكن بيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه الدول ، والوصول الى المفاهيم المتعلقة بتعليم الكبار ومن ثم الوظائف التي يقدمها تعليم الكبار للدول والأفراد ، وكذلك التعرف على مجالات تعليم الكبار وأخيرا معلم تعليم الكبار وكيفية إعداده أو طرق توفيره .

خامسا : أوجه التشابه والاختلاف بين مصر ودول المقارنة :

فيما يتعلق بالمحددات والمؤثرات المختلفة على نظام تعليم الكبار ، يوجد هناك جوانب من التشابه في الناحية التاريخية والمواقف المعاصرة في مجال تعليم الكبار في بعض دول أوربا الإشتراكية . ومظاهر الوحدة والتشابه لا تعني بأي حال غياب الإختلافات بين هذه الدول ، سواء في الناحية التاريخية أو المواقف

المعاصرة . ولهذا يمكن أن نشير إلى بعض جوانب التشابه والإختلاف :

* في مجال التطور التاريخي لتعليم الكبار وصوره وأشكاله ، فان الكنائس والأديرة والمساجد ظهرت كمراكز ثقافية والتي كان يتعلم فيها الكبار القراءة والكتابة كما هو الحال في البانيا وبلغاريا وتشيكوسلوفاكيا ومصر .
* في مصر والعديد من الدول الاشتراكية الأوربية ومنها الدول الثلاث موضع المقارنة ، نجد أن فلسفة التعليم مدى الحياة مقبولة ومتفق عليها وأن تعليم الكبار يعتبر من أهم أجزائها ، وفترة الستينات شهدت تطويرا في مجال النظم التعليمية بصفة عامة في ضوء هذا المفهوم الخاص بالتعليم مدى الحياة .
* كما أن التشابه قائم بين هذه الدول من حيث نظم تعليم الكبار وارتباطها بالعمل والتبادل والتداخل بين التعليم والمؤسسات الثقافية والمدارس وما بعدها من فرص التعليم . ومن ثم فرص اتاحة الحصول على شهادات علمية معتمدة بواسطة هذا النوع من التعليم. وتخرج مصر عن هذه القاعدة .

والى جانب أوجه التشابه ، فهناك الاختلافات بين مصر وهذه الدول ومنها:

* الاختلافات السياسية والإقتصادية والإجتماعية بين هذه الدول والذي يتضح من خلال التطور التاريخي والمستوى الإقتصادي ودرجة التحضر والتقدم ، كما تتضح جوانب الإختلاف في إستراتيجيات تحقيق المجتمع الإسلامي الإشتراكي المتطور وتأثير ذلك على تعليم الكبار .
* كذلك الإختلافات الواضحة في نظم تعليم الكبار بسبب الإختلافات في المفاهيم النظرية والعلمية والاتجاهات وراء هذا التعليم .
* كما أن الإختلافات واضحة في مجال تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار وتأثيرها على إعداد القادة في المجالات المختلفة وبواسطة الصور والأشكال التعليمية ذات المستويات المتباينة كما هو واضح في دول المقارنة .

* وهذه الإختلافات بين الدول لا تعطي صورة سيئة عن تعليم الكبار وتطوره ، بل تقدم لنا الخصائص المستقلة لكل نظام تعليمي على حده وقيمته الفعلية بالنسبة لبيئته الطبيعية .

بعد عرض الواقع الفعلي لتعليم الكبار ، وبيان أوج التشابه والإختلاف بين هذه الدول ، فإن الأسئلة المثالية تطرح نفسها للبحث والحوار :

س : ماذا يعني تعليم الكبار ؟

هناك مشكلتان مرتبطتان بغموض المفهوم المتعلق بتعليم الكبار ، فقد استخدم بثلاثة مفاهيم أساسية :

أ ـ المفهوم الواسع الانتشار ، يعني عمليات تعليم الكبار والذي يحتوي على خبرات الرجال والنساء اليافعين والتعرف عليها واكتشافها وتنميتها بالمعلومات الجديدة والفهم والمهارات والإتجاهات والإهتمامات والقيم . إنها عمليات تستخدم بواسطة الكبار لتنمية أنفسهم سواء بمفردهم أو بواسطة الآخرين ، كما يستخدم ذلك بواسطة كل أنواع المؤسسات لتطوير وتنمية عمالهم وأعضائهم والمنضمين لهذه المؤسسات ، فهو العملية التعليمية التي غالبا ما تصاحب العمليات الإنتاجية أو العمليات السياسية في مجال الخدمات العامة .

ب ـ أما من حيث مفهوم تعليم الكبار فنيا Technical meaning ، فهو يصف مجموعة من النشاطات المنظمة بواسطة العديد من المؤسسات لتحقيق أهداف تربوية معينة . وفي هذا السياق فانه يشمل جميع الفصول الدراسية المنظمة ، والمجموعات الدراسية ، والمحاضرات وبرامج القراءة المنظمة ، وحلقات المناقشة ، والمؤتمرات ، والمعاهد ، والورش العلمية والمقررات الدراسية بواسطة الراديو والاذاعة كما هو متبع في الكثير من الدول .

جـ ـ أما المعنى الثالث ، فهو يحتوي على كل العمليات والأنشطة المتصلة بالحراك الإجتماعي ــ وفي هذا المجال فان تعليم الكبار يحتوي على مجالات العمل الفردية والإجتماعية في قالب واحد في داخل المؤسسات

والمعاهد المعنية لتعليم الكبار ، باعتبارهم جميعا يسيرون في تحقيق هدف مشترك وهو تطوير وتحسين الطرق والأساليب الخاصة بتعليم الكبار ، وتوفير الفرصة المتاحة للكبار للتعلم والعمل على تطوير المستوى الثقافي للمجتمع ككل .

أما المشكلة الثانية المتعلقة بهذا المجال ، فهي حداثة هذا الحقل التعليمي وخاصة في مجالاته الإجتماعية والتطبيقية والتي ما زالت في مرحلة الصياغة لخصائص هذا العلم ومحاولة التفرقة بينه وبين تعليم الشباب Youth Ed. والعمل الإجتماعي Social Work والتوجيه Counseling وبقية المجالات الإجتماعية الأخرى(١٧) .

ولقد تغير مفهوم تعليم الكبار ، فلم يعد مجرد نقل المعرفة – وهي متغيرة – ولا أصبح مجرد تكوين العادات – وهي لا تصلح لكل زمان ومكان ولا اصبح مجرد نقل حكمة الماضي وتراثه الى الأجيال الحاضرة لتقفز به الى مستقبلها ، وانما أصبح هدف التعليم هو الإعداد لعالم متغير ، دائم التغير ، يحتاج المرء فيه الى القدرة على التلاؤم والتكيف دون أن ينجرف مع تيار الأحداث إلى القدرة على الاسهام في التغيير وصنعه وضبطه وتسييره(١٨) . وتتصل الجهود الرامية الى تعميق تعليم الكبار بما يتوافر من تجارب لدى الشعوب المختلفة في هذا المجال ، ذلك أن تعليم الكبار يتصل إتصالا وثيقا بتاريخ البشرية . فمنذ آلاف السنين ، والإنسان يدرك أن التربية هي وسيلته للمارسة ما تسمح به استعداداته . ثم أن الديانات الكبرى كانت تحرص على حث اتباعها على مواصلة الدراسة والتمسك بالعقيدة وتدعيم الايمان وتتخذ من التعليم وسيلة أساسية بالنسبة للكبار والصغار على السواء .

ومن ذلك على سبيل المثال ما هو معروف في تراثنا الاسلامي العربي فقد استوجبه المجتمع الاسلامي وأصبح التعليم واجبا يلتزم به المسلمون قبل أن يصبح حقا أساسيا . بل أن الإسلام جعله مساويا للحرية الانسانية ، فكان الأسرى يفتدون حريتهم بتعليم المسلمين ، وقد الغى الاسلام البعد الزماني بالنسبة الى

التعليم ، فمد مساحته إلى مدى الحياة بحيث يطلب من المهد الى اللحد ، وحث على طلبه في أي مكان وأخضعه للتغيرات التاريخية والإجتماعية ، فنبه الى التغيير الذي ينبغي أن يلاحظ في تعليم كل جيل من الأجيال ، ذلك أن كل جيل خلق لزمانه وأن جيل الكبار لابد أن يدرج حق الصغار في فهم زمانهم ومواجهة مشكلات ومطالب مستقبلهم .

ويعتبر مفهوم التربية المستمرة في وقتنا الحاضر المنطلق الأساسي للنظر في مفاهيم التعليم كلها ، ومفهوم تعليم الكبار بصفة خاصة ، اذ يؤكد الفكر التربوي منذ زمن طويل على أن جميع أنواع التعليم ينبغي أن تكون عمليات تتركز على تكيف الفرد للعالم الذي يعيش فيه ، غير أنه لما كان العالم في تغير مستمر ودائم ، ولما كان الفرد هو القوة الحقيقية للتغير ، فان هذا التكيف ينبغي أن يكون عملية مستمرة وليس عملية منتهية في مرحلة معينة من مراحل عمر الإنسان كمرحلة الطفولة أو الشباب(١٩) .

س : **ما وظائف تعليم الكبار ؟**

تعليم الكبار في إطار النظم التعليمية المتقدمة يقوم بثلاثة وظائف :

١ ـ توفير الفرص التعليمية للعدد القليل من الصغار الذين لم يستكملوا المرحلة الأولى أو الثانية من تعليمهم باعدادهم لدخول امتحان نهاية المرحلة الأساسية كما هو الحال في أسبانيا وفرنسا وبلجيكا والمانيا الاتحادية وبلغاريا والمجر والدنمارك والمملكة المتحدة البرياطانية ولكن هذا التعليم يأخذ صورا وأشكالا مختلفة من دولة لأخرى .

٢ ـ الوظيفة الثانية التي يؤديها تعليم الكبار هو تدريب أو إعادة التدريب للعمالة المختلفة كما هو الحال في هولندا والمملكة المتحدة البريطانية واسبانيا والبرتغال وفنلندا والمانيا الإتحادية ورومانيا والاتحاد السوفييتي وفي كل بلد تؤدى هذه الوظيفية بواسطة مؤسسات مختلفة عن الأخرى .

٣ ـ الوظيفة الثالثة لتعليم الكبار في هذه البلاد ذات النظم التعليمية القومية والمتقدمة هي عمليات الإستثارة الفكرية لأفراد المجتمع وتقديم صور

التربية الحرة للكبار . كما هو الحال في الدول الاسكندنافية وخاصة الدنمارك وفنلندا والنرويج .

أما في البلاد التي لم تستطع الوفاء بالتزاماتها في تقديم تعليم الزامي وعام على مستوى المرحلة الأولى والثانية ، فإن تعليم الكبار يصبح له وظائف أكثر ، فهو أصبح مرادفا للتعليم غير النظامي للأطفال والكبار في دول كثيرة ، كما هو الحال في غينيا ، والارجنتين والمكسيك وجمهورية فيتنام الإشتراكية وتايلند بالإضافة الى الهند(٢٠) .

ويمكن أن نوضح وظائف تعليم الكبار بمنظور آخر في الجوانب التالية :

١ - الوظيفة التعويضية ، حيث تعويض أولئك الذين لم يتمكنوا من متابعة دراستهم نتيجة لأسباب إقتصادية أو صحية أو إجتماعية ، حيث يقدم لهم فرصة ثانية للتعليم والتعلم .

٢ - الوظيفة البنائية ، حيث إستكمال المعارف والمهارات التي تدرب عليها المتعلمون في المدارس ، لأن كل مهنة أو عمل تتعرض لتغيرات جديدة وأساليب ممارستها تتطلب إعادة الاعداد لمن يمارسها .

٣ - الوظيفة التطويرية ، وتتمثل في اعداد الكبار لقيادة مشروعات جديدة تهدف الى نقل المجتمع وتطويره من مرحلة الى مرحلة ، وهذا يتطلب إعداد الكوادر البشرية المدربة لتنفيذ خطط التنمية وتطوير المجتمع(٢١) .

س : ما مجالات تعليم الكبار ؟

لا تستطيع الدول تطوير وصياغة نظمها المدرسية بطريقة فعالة بدون مصاحبة هذا النشاط بتطوير مماثل في المستوى الإجتماعي والأسري أو البيئة الإجتماعية المحيطة ككل ، حيث النشاطات الإقتصادية والمؤثرة في حياة المجتمع ، فلم تعد الإمكانات المادية هي بؤرة الاهتمام في هذا المجال ، بل النواحي الروحية والدافعية والتنافس عند القائمين بهذه الأعمال والتي تأتي عن طريق التدريب والاعداد المتقن ، لتقابل احتياجات واهتمامات الأفراد الحقيقية(٢٢).

ومن ثم تتنوع مجالات وبرامج تعليم الكبار ، بتنوع مشكلات الحياة وتنوع حاجات الأفـــراد لتشمل برامـج الدراسـة النظاميـة كمـا هـو فـي التعليم الرسمي وبرامـج الدرسـة غـير النظاميـة التـي تتمثـل فـي النشـاطات الزراعيـة والصحيـة والبيئية والغذائية والترفيهية والسياسية والمهنية .. الخ ولـذا تشـمل برامـج تعليـم الكبار ما يلي :

١ ـ تعليم الكبار النظامي : وهي برامـج دراسـية منظمـة قـد تكـون هـي نفسـها برامج التعليم النظامي أو معادلـة لـه ، وهـي دراسـات مسـائية وغالبـا مـا تنتهي بحصول المتعلم على شهادة .

٢ ـ برامج التعليم الحر : وهـي برامـج غـير نظاميـة يتقدم لهـا الكبـار تطوعـا لزيادة معلوماتهم ومعارفهم وخبراتهم ومهاراتهم ، ولا تنتهي بامتحانات أو شهادات دراسية .

٣ ـ التعليم الأساسـي : ويشـمل البـرامج والمهـارات التـي تسـاعد الكبـار علـى اكتساب الكفايات الأساسية التي تمكنهم من فهم ظروف حياتهم ومتطلبـاتهم الأساسية وتنوع هذه البرامج بين برامج محو أمية . ويحتـاج الكبـير الـذي يتوجه الى هذا النوع مـن التعليـم الـى حمـلات توعيـة واقنـاع لدفعهـم الـى الالتحاق بهذا المجال .

٤ ـ التدريب في أثناء الخدمة ، وهي برامـج متنوعـة تهـدف الـى إعـادة تـأهيل الكبار وإكسابهم مهـارات جديـدة فـي ضـوء التغـيرات التـي تواجههـم فـي المجال الذي يعملون فيه(٢٣) .

س : من هم معلموا الكبار ؟ وما الشروط الواجب توافرها فيهم ؟

ليس من شك في أن ركيزة النجاح في تحقيـق أهـداف تعليـم الكبـار ، إنمـا تكمن في تدبير الاعداد الملائمة من العالمين في هذا الميدان ـ معلمون ـ إداريون ومنظمون ـ قادة وفنيون ـ مشرفون .. الـخ ـ مـن النوعيـات الجيـدة ، أي ممـن تلقوا اعداد ويتلقون تدريبا مسـتمرا يؤهلهـم للتخصـص فـي ناحيـة أو أخـرى مـن العمل . وهكــذا يمكن للدارس من الكبار أن يستفيـد من خبرات تلك الجماعة من

المتخصصين ، الأمر الذي يحفزه على الثقة بجدية العملية التعليمية وأنها - في كل جانب من جوانبها - مركلة للأفراد المتخصصين فيها(٢٤) .

ولما كان المعلم هو روح أي عمل تعليمي فان نجاح جهود تعليم الكبار يتوقف عليه الى حد بعيد ، هذا وان جاز للمعلمين والاداريين في التعليم النظامي (المدرسون) النظر الى دورهم باعتباره قاصرا على المؤسسات التعليمية وفي حدود إطارها ولا سيما الجوانب المعرفية ، فإن ذلك لا يجوز بالنسبة للعاملين في ميدان تعليم الكبار . ويعزى ذلك الى أن المطالب الجديدة للتعليم المتكامل تفرض على العاملين في تعليم الكبار أكثر من أي وقت مضى أن يكونوا مجددين وأن يكونوا أناسا قيادين ومتطورين .

ففي عالم تغزوه وسائل الاتصال بالجماهير حيث يحصل الدارسون على نحو ٨٠٪ من خبراتهم من خارج مراكز الدراسة بصورتها التقليدية ، فانه يصبح لزاما على العاملين في ميدان تعليم الكبار بذل أقصى جهد للاستفادة من هذه الوسائل في تحقيق أهداف العملية التعليمية . ان هذا الوضع يحول العاملون في تعليم الكبار من مجرد قائمين باعطاء المعلومات الى منظمين وموجهين للعملية التعليمية(٢٥) .

ويعتقد البعض أن معلمي الأطفال الذين يمتلكون مؤهلات تربوية وخبرات ناجحة في تعليم الأطفال يستطيعون التدريس للكبار بنفس الدرجة من الفاعلية ، إلا أن طبيعة البرامج التي تقدم لهم تجعل من غيرالمقبول أن نعترف بأن معلم الأطفال الناجح هو معلم كبار ناجح بالضرورة .

ويجب على الأفراد الذين تتوافر لديهم المهارة في تعليم الكبار أن يستخدموا معلوماتهم الاجتماعية والتاريخية والنفسية والتربوية للكشف عن أهداف المجتمع وعن سلوك الكبار الذين يتألف منهم هذا المجتمع . وأن ادراك هاتين المسألتين يساعد على وضع برامج صحيحة لتعليم الكبار كما يعين على تقدم الأفراد الناضجين . ولذا يحتاج مربوا الكبار الى تدريب جيد في هذا الميدان ليعالجوا بطريقة ناجحة المشكلات المتعددة التي تكتنف عملية تعليم الكبار . وما

دام الهدف من تعليمهم هو مساعدتهم على النمو والضج والكشف عما لديهم من الإمكانيات وتنميتها ، فيجب أن تعنى عملية تربيتهم بالكشف عن الوسائل التي تحقق هذه الأهداف وتيسر ألوان التعليم التي تشبع حاجاتهم(٢٦) .

وحتى يكون تعليم الكبار مثمرا ، فيجب أن يتم في إطار اهتمامات المجتمع ، كما يجب أن يهيىء الفرصة لزيادة تنوير المواطنين من النواحي الروحية والسياسية والمهنية والثقافية .

كما لا يمكن تحديد مواصفات محددة لمعلم الكبار ، لأن ذلك يختلف باختلاف الدارسين أنفسهم واختلاف البرامج التي تقدم لهم ، فمن يدرس في صفوف محو الأمية يختلف عمن يقدم برامج تدريبية في أثناء الخدمة ، كما يختلف هؤلاء عن معلم يدرس لمجموعات متباينة في برامج التعليم الحر .

ويمكن تحديد المعلمين العاملين في مجال تعليم الكبار بالفئات التالية :

- معلمي المدارس الالزامية .
- العاملين في مجال الخدمات المدنية .
- المرشدين الزراعيين والاخصائيين الاجتماعيين .

ويلاحظ أن هؤلاء جميعا لا يمتلكون الكفايات الخاصة بتعليم الكبار وهم ليسوا متفرغين لهذا العمل أولا ، ولا يملكون الخبرات والمؤهلات اللازمة لتعليم الكبار ثانيا . وهكذا فان مشكلة غياب معلم الكبار المؤهل لن تحل الا باستخدام التقنيات التربوية الحديثة بجانب المعلم الحالي .

ولاستخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا في تعليم الكبار مبررات من بينها:

١ - أن جميع الكبار يحتاجون الى برامج دراسية جديدة سواء لاستكمال ما بدأوه من تعلم أم لتجديد ما تعلموه ، أم لتعلم موضوعات ومهارات جديدة ، وهذا يتطلب وسائل وتقنيات مغايرة عما هو موجود في عالم تعليم الصغار .

٢ - أن الكبار لا يحتاجون الى تعليم منهجي نظامي بمقدار ما يحتاجون الى تعلم حي يرتبط بالتغيرات التي يواجهونها في مجال حياتهم العملية أو المهنية .

٣ - أن تباين حاجات الكبار الى نماذج مختلفة من التعليم تجعل من غير الممكن أن تشبع هذه الحاجات من خلال معلم تقليدي يدرس منهجا تقليديا موحدا .

٤ - أن الكبار لا يحتاجون الى أن يتعلموا مادة دراسية معينة بمقدار ما يحتاجون الى التعلم بالمادة الدراسية ، باعتبارها وسيلة تقودهم الى فهم أفضل للمشكلات التي يواجهونها .

٥ - المعلم ليس هو الاداة الوحيدة للتعليم - رغم دوره الخطير في قيادة وتوجيه وخلق وبعث الحياة في العملية التعليمية - بل هناك مصادر وبرامج متعددة مثل التعلم الذاتي والمصادر البشرية وغير البشرية على العكس من نظام التربية التقليدي واعتماده على المعلم أولا وأخيرا(٢٧) .

ولذا يتفق أغلب الكتاب على أن المشتغل بتعليم الكبار يجب أن يكون هو نفسه ذا خبرة غنية بالحياة ، فبعض الأفراد الذين خلفوا في التاريخ سماتهم في الفن أو الفكر كانوا من الذين نأوا بأنفسهم عن العيش مع الآخرين لكن معظم المعلمين العظماء كانوا من أولئك الذين حصلوا على خبرة أكثر من الذين عاشوا حولهم . فالمعلم الصالح هو الذي يألف الناس ويألفه الناس ، لأنه يمشي معهم في الأسواق ويتحدث اليهم(٢٨) .

ويجد بنا أن نسهم بتقديم بعض الأفكار في مجال إعداد تصورها معلم تعليم الكبار في مصر ، في ضوء ظروف مصر وقواها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والروحية والدينية والاخلاقية ، بل وخصائص مجتمع الكبار في مصر .

ويتمثل التصور المقترح في مؤازرة الجهود المبذولة في مصر من قبل الوزارات والهيئات المختلفة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار والتدريب والأعداد المهني ومجالات التثقيف والاستنارة الفكرية على المستويات النظرية والعملية .

وقد ظهر لنا واضحا الإعتراضات القائمة على نوعية معلم الكبار الحالي سواء في مصر أو الدول النامية والمتقدمة على حد سواء . ولهذا يجدر بالمسئولين والمشرعين والمخططين في هذا المضمار الاستفادة الحقيقية من مخرجات النظام التعليمي والمتمثلة في خريجي الجامعات وفي التخصصات التي لا يخضع أفرادها للتكليف من جانب المؤسسات الحكومية ، والذين يحملون من المؤهلات العلمية المتنوعة في المجالات الصناعية والتجارية والزراعية واعداد الفنيين ، والخدمة الاجتماعية والسياحية والفنادق والآثار ، والذين ينتظرون فرصتهم في التعيين لمدة لا تقل عن سنتين في الوقت الراهن حسب حاجة سوق العمل ، ولذا يمكن توجيه النداء لهؤلاء المثقفين والمتعلمين والمؤهلين علميا أن ينضموا لبرامج تعليم الكبار على مستوى الدراسات العليا في كليات التربية ، بغرض إعدادهم لمدة عام دراسي واحد في هذا المجال ومحاولة توعيتهم وتوظيف معلوماتهم الأكاديمية بطريقة تربوية سليمة في خدمة قطاع الكبار في أماكن أعمالهم الحقيقية ، بحيث لا يخرج الكبير من عمله بحثا عن الصور والأشكال التعليمية المناسبة لاحتياجاته ولكن لينتقل فريق المعلمين المؤهلين علميا حسب التخصصات المختلفة ، وتربويا في كليات جامعية وفي مقررات دراسية واقعية وحقيقية تساعدهم على التكيف والمواءمة مع متطلبات تعليم الكبار بشتى صوره ومستوياته . ولتساهم الوزارات المختلفة مع وزارة التربية في تعبئة الرأي العام داخل هيئاتها ومؤسساتها لاستقبال هذا الاتجاه الفكري والتعليمي الجديد . كما ينبغي أن تساهم وسائل الإعلام المختلفة إلى جانب دورها التربوي والثقافي بالدعوة لهذا الاتجاه ومحاولة توضيح الصورة الحقيقية لأهمية قطاع كبير من المواطنين في تنمية المجتمع وتطوره وبلورة فلسفته وتحديد اتجاهاته كما هو في الدول المتقدمة .

كما يمكن لكليات التربية الجامعية أن تفتح شعبا جديدة لتعليم الكبار على مستوى الليسانس والبكالوريوس ، حتى يتوفر المناخ النفسي والتربوي لخريجي هذه الشعب ويقبلوا على الإسهام في نشاط تعليم الكبار بدافعية حقيقية كما يحدث في معلمي المستويات الأخرى .

وحتى يتم هذا الأمر ـ إن جاز القبول من المسئولين ـ فان هناك ثروة بشرية ضائعة وعديمة القيمة (على الرغم من اعدادها الأكاديمي والتربوي) بالنسبة للمجتمع التعليمي ، والتي أعني بها الزيادات التي وصلت بالآلاف في بعض التخصصات ولم تستغل الإستغلال الأسلم في مجال التعليم ، حيث بلغت الزيادة الفعلية في عدد معلمي التعليم الاعدادي والثانوي حسب الموقف الفعلي في ١٩٨٨/٣/٢٢م ، على مستوى الجمهورية ١٧٩ر٤٨ معلم ومعلمة ، يعتبروا بمثابة قوى بشرية غير مستثمرة من جانب الدولة في قطاع التعليم الرسمي . بينما بلغت الزيادة الفعلية في عدد المعلمين والمعلمات على مستوى الاعداي والثانوي على مستوى الجمهورية حسب احصائية ١٩٨٧ ، ٦١٢ر٢١ معلم ومعلمة في التعليم الفني(٢٩) .

ومن ثم تكون الزيادة الكلية في التعليم العام والفني تبلغ ٧٩١ر٦٩ معلم ومعلمة . أليس من الممكن أن توجه طاقة هذه الآلاف الى قطاع تعليم الكبار بعد تدريب قصير يتم في كليات التربية أو في مراكز التدريب المنتشرة على مستوى الجمهورية ، ليتعرفوا على فلسفة وأهداف ومحتوى وتنظيم وادارة تعليم الكبار ، ثم الإتجاهات والخصائص النفسية والإجتماعية لقطاع الكبار في المجتمع بل وفي كل منطقة انتاجية معينة ؟؟

المراجع :

١ ـ يوسف صلاح الدين قطب ، " نظرة في تطوير اعداد المعلم " ، صحيفة التربية ، العدد الثاني ، مارس ١٩٧٩ ، ص ٣ .

٢ ـ بيومي محمد ضحاوي ، دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات في جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ ، ص ٢ .

٣ ـ فخر الدين القلا ، " اعداد وتدريب القوى البشرية للحملات المحلية الشاملة لمحو الأمية " ، أسس تخيط الحملات المحلية الشاملة لمحو الأمية ، البحوث والتقرير النهائي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دمشق ، ٦ ـ ١٠ يناير ١٩٧٩ ، ص ٥٣ ـ ٥٥ .

٤ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية) ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، التقرير النهائي ، القاهرة ٨ ـ ١٧ /١/١٩٧٢ ، ص ٣٦٧ .

٥ ـ شكري عباس حلمي ومحمد جمال نوير ، تعليم الكبار : دراسة لبعض قضايا التعليم غير النظامي في إطار مفهوم التعليم المستمر ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ١٦٩ ـ ١٧٦ .

٦ ـ أحمد حسن عبيد ، " تعليم الكبار عبر العصور " ، علم تعليم الكبار ، الجزء الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٦ ، ص ١٢٨ ـ ١٢٩ .

٧ ـ المرجع السابق ، ص ١٣٤ .

٨ ـ نفس المرجع ، ص ١٣٥ ـ ١٤٠ .

٩ ـ شكري عباس حلمي ومحمد جمال نوير ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ١٨١ ـ ١٨٢ .

١٠ ـ المرجع السابق ، ص ١٨٢ ـ ١٨٦ .

11 - Saviceic, D.M., " Adult Education Systems in European Socialist Countries Similarities and Differences " , Comparing Adult Education Worldwide , Jossey Publishers , London , 1981 , pp. 46 - 47 .

12 - Ibid., . pp. 47 - 48 .

13 - Ibid., . pp. 49 - 50 .

14 - Ibid., . p. 51 .

15 - Ibid., . pp. 52 - 54 .

16 - Ibid., . p. 53 .

17 - Knowles , M.S. , The Modern Practice of Adult Education : from Pedagogy to Andragogy , Revised and Updated Edition , The Adult Education Company , Cambridge ,1980 , p. 25 .

١٨ - عبدالعزيز القوصي ، " مدخل لتأهيل تعليم الكبار " ، علم تعليم الكبار ، الجزء الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٦ ، ص ١٦ - ١٧ .

١٩ - محمد الهادي عفيفي ، " مفهوم تعليم الكبار ، " علم تعليم الكبار ، المرجع السابق ، ص ٤٨ - ٤٩ .

20 - Holmes , B., International Yearbook of Education ,Vol. xxxv, International Bureau of Education , Unesco , Paries , 1983 , p. 80 - 82.

٢١ - ذوقان عبيدات ، " دور وسائل الاتصال في تعليم الكبار " ، صحيفة التربية ، العدد الثامن والسبعون ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، يوليو ١٩٨٦ ، ص ١١٧ .

22 - King , E.J. , Other Schools and Ours : Comparative Studies for Today , Fifth Edition , Holt , Rinehart and Winston , London , 1979 , p. 440 .

٢٣ - ذوقان عبيدات ، " دور وسائل الاتصال في تعليم الكبار " ، مرجع سابق ، ص ١١٧ - ١١٨ .

٢٤ - عبدالفتاح حجاج ، " اعداد العاملين في تعليم الكبار وتدريبهم ، علم تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٢٧٧ .

٢٥ - المرجع السابق ، ص ٢٩٠ - ٢٩١ .

٢٦ - نجيب يوسف بدوي ، " الجامعة وتعليم الكبار " ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة عشرة ، العدد الرابع ، القاهرة ، مايو ١٩٦١ ، ص ٧٣ .

٢٧ - ذوقان عبيدات ، " دور وسائل الاتصال في تعليم الكبار " ، مرجع سابق ، ص ١١٩ - ١٢٠ .

٢٨ - ج . ر . كير ، كيف يتعلم الكبار ، ترجمة أحمد خاكي ومراجعة عبدالعزيز القوصي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٥٢٤ .

٢٩ - وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة لتنسيق الإعدادي والثانوي في ١٩٨٧/٨/٢٠ ، القاهرة ، ١٩٨٧م .

الفصل السابع

الحياة الجامعية فى مواجهة حاجات الشباب المستقبلية

(ورقة عمل)

مقدمة:

يهدف الفصل الحالى إلى التعرف على مفهوم الشباب وأهميته فى المجتمعات العربية، وبيان أهم القطاعات الشبابية فى المجتمعات العربية، ومعرفة أهم القيم السائدة فى المجتمعات العربية وموقف الشباب العربى منها، وبيان أهم الإحتياجات الحالية والمستقبلية للشباب، ثم معرفة طبيعة الجامعية فى مواجهة إحتياجات الشباب المستقبلية.

يمثل البحث فى قضايا الشباب ومكانته، قضية هامة من قضايا المجتمعات المعاصرة النامية منها والمتقدمة على حد السواء، حيث لم يعد هناك من يستطيع أن يغض الطرف عن البوادر التى بدأت تظهر بين شباب العالم بعامة وشبابنا العربى بخاصة، والتى تعبر عن إحتياجات جديدة له، ينبغى مواجهتها بصراحة وبعمق علمى. كما يجب أن نؤكد على عدم الإنزعاج من هذه البوادر التى هى وليدة العصر الذى نعيشه، فصراع الأجيال سمة من سمات المجتمع الإنسانى، بل هو السمة الرئيسية فى تطور الإنسانية. فمن خلال هذا الصراع يولد الجديد الذى يحرك الحياة إلى الأمام ويدفعها إلى نمط جديد من الأنماط الثقافية التى تعكس رغبة الإنسان الدائمة نحو التمرد والترقى من أجل حياة أكثر سعادة وأمناً. وحدة الصراع التى تميز المرحلة الحالية هى إنعكاس لحدة التغيرات والتطورات العلمية والإجتماعية والإقتصادية والتكنولوجية التى تحدث فى عالمنا المعاصر.

وقد يكون السبب الرئيسى لضيق الكثير منا بثورة الشباب، يرجع أساساً إلى أننا لم نعد أنفسنا – نحن الكبار – للإحتياجات الجديدة للشباب ولم تتغير النظرة إلى مؤسساتنا التى ترعى الشباب بحيث تكون مستعدة لمواجهة مطالبه، ومن ثم واجهنا أمراً لم نكن نتوقعه، ووجدنا أنفسنا فى مأزق لم نستطع التخلص منه إلا بأن نثور –نحن الكبار– بدورنا على هذه الإحتياجات الشبابية التى تبدو لنا غير منطقية.

ولذلك فإن الخطأ الذى يمكن أن نقع فيه هو أن يستمر جيلنـــا الحـــالى فـــى التمســك بأساليبه المألوفة دون أن يحاول تطويرها أو تعديلها من أجل مواجهـــة الحاجـــات المســتقبلية لشبابنا، ومن ثم تزداد حدة الصراع بين الأجيال مما يهدد تماسك المجتمع، وهو الأمـــر الـــذى تعانى منه كثير من المجتمعات المتقدمة.

وما يهمنا فى هذا المقام، هو محاولة إستكشاف الإحتياجات المستقبلية لشبابنا العربـــى، والعمل على التخطيط لتطوير الأساليب والأجهزة والمؤسسات التربوية، والثقافية والإعلاميـــة التى تتعامل مع الشباب، حتى تكون مستعدة لإستقبال جيل جديد منه والتفاعل معـــه بصـــورة سوية.

وفى هذا المقام تحاول ورقة العمل الحالية طرح التساؤلات التالية:

١-ما مفهوم الشباب؟ وما أهميته فى المجتمع؟

٢-ما أهم القطاعات الشبابية فى مجتمعنا العربى؟

٣-ما أهم القيم السائدة فى المجتمع العربى وموقف الشباب منها؟

٤-ما أهم الإحتياجات الحالية والمستقبلية للشباب؟

٥-ما مدى إسهام الحياة الجامعية فى مواجهة حاجات الشباب المستقبلية؟

أولاً: مفهوم الشباب وأهميته فى المجتمع:

يمكن القول أن الشباب هو القنطرة التى يعبرها الناشئ تاركاً خلفه طفولته، ومســـتقبلاً أمامه رجولته أو أنوثته ومسئولياته فى الحياة كاملة.

ومن الناحية النظرية – تربوياً ونفسياً- يبدوا أن هناك شبه إتفاق على أن الشباب هـــو مرحلة العمر التى يتميز فيها بالقابلية للنمو فى النواحى الجسمية والاجتماعية والنفسية والعقليـــة والتعليم والقدرة على الإبداع والإبتكار، وبالتالى المشاركة فى إحداث التغيير والتطـــور فـــى المجتمع.

أما من ناحية السن فقد اختلفت الآراء حول تحديد بداية ونهاية هذه المرحلة. فنجـــد أن علماء النفس قد درجوا على تحديد مراحل سنية معينة يمر بها الفرد وهى على سبيل المثـــال لا الحصر[1]:

- مرحلة ما قبل الميلاد.
- مرحلة الطفولة المبكرة وهى من سن ٣ – ٥ سنوات.
- مرحلة الطفولة الوسطى وهى من سن ٦-٨ سنوات.
- مرحلة الطفولة المتأخرة وهى من سن ٩-١٢ سنة.

- مرحلة المراهقة وهى من سن ١٣-٢١ سنة.
- مرحلة الرشد وهى من سن ٢٢-٢٥ سنة.

ويجب أن نتذكر أن هذا التقسيم ليس قاطعاً، بل إن ثمة فروقاً بين الشعوب المختلفة فى سن المراهقة مثلاً، وكذلك الحال فى الشيخوخة، ولذلك يجب أن نفسح مجالاً كبيراً للفروق فى هذه المراحل.

وقد ناقشت المؤتمرات العلمية التى عقدتها أجهزة الشباب لمناقشة قضاياه ومشاكله مراحل سن الشباب فى المرحلة العمرية من ١٥-٢٥ سنة وذلك انسجاماً مع المفهوم الدولى لسن الشباب. ولكن هذا لا يعنى إهمال مرحلة السن قبل الخامسة عشر أو ما بعد الخامسة والعشرين(٢).

وترجع أهمية الشباب فى المجتمع إلى أنه يعتبر قطاعاً أفقياً له اتساع قاعدى يمتد فى جسم الأمة كحزام واق يتيح التعبئة الكاملة، بل يتيح الوصول بالمجتمع إلى كل الآمال والأهداف التى ينبغى الوصول إليها.

كما يمثل الشباب فى المجتمع ثقلاً رئيسياً فى قوى الإنتاج الزراعى والصناعى والخدمات وفى القوات المسلحة، وهو بذلك يعتبر بمثابة القوى الرئيسية للإنتاج والخدمات والدفاع بفضل ما يتميز به من خصائص بدنية وعقلية ونفسية وإجتماعية مدعمة للإنتاج.

وبالإضافة إلى أن الشباب يمثل الوسيلة الرئيسية لعملية التنمية، فهو فى نفس الوقت يعتبر هدفاً رئيسياً من أهداف التنمية، فمستقبل الوطن يتوقف على مقدار ما تبذله الأجيال الحالية من خدمات ورعاية واهتمام بالشباب لإعداده كطاقة خلاقة منتجة متفوقة تقود مجتمع الغد وتثريه بخبراتها ومهاراتها وابتكاراتها.

ثانياً: ما أهم القطاعات الشبابية فى المجتمع العربى؟

رغم وجود تجانس إلى حد كبير بين شباب المجتمع إلا أنه لابد لنا من تصنيفه إلى قطاعات ذات ظروف وأوضاع أكثر تجانساً، حتى يمكن عن طريق دراسة هذه الظروف وحصرها، إيجاد المداخل التى تناسب كل قطاع على حدة وتتصل إتصالاً مباشراً باهتماماته وحاجاته.

ويمكن تمييز ستة قطاعات للشباب فى مجتمعنا العربى هى(٣):

الشباب الريفى – الشباب الحضرى– الشباب العمالى –

الشباب الطلابى – شباب البدو– الشباب غير المتعلم

وعلى الرغم من وجود تداخل بين القطاعات الشبابية المذكورة إلا أننا نقصد بهذا التقسيم حصر واحتواء كافة الشباب فى مجتمعنا العربى داخل أنسب القطاعات لظروفه واحتياجاته ومشاكله، تسهيلاً للدراسة والبحث وتمكيناً من وصول الرعاية الملائمة مباشرة إليه.

فما أهم الظروف والأوضاع التى تحكم كل قطاع من هذه القطاعات الشبابية؟

أ-الشباب الريفى:

يمثل أكبر قطاعات الشباب حجماً فى معظم الدول، ويعيش هذا الشباب فى ظروف تمثل فى مجموعها مناخا اجتماعيا وثقافيا وصحيا واقتصاديا يعوق نموه ويضر به ضررا بالغا. لذلك اجتمعت الآراء على ضرورة تكاتف الجهود لرفع مستوى المعيشة فى القرية أو الريف وجعلها اقل كآبة، وأكثر قدرة على إشباع الحاجات الحيوية للشباب الريفى فى المأكل والملبس والمسكن والتعليم والصحة والعمل والترويح. وبدون ذلك سوف يستمر المجتمع الريفى نازفا لدمائه الجديدة الممثلة فى عناصره الشابة التى تندفع مهاجرة منه إلى مجتمع المدينة، وبذلك تظل القرية فى حالة من الضعف لا تقوى معها على تحمل نصيبها فى أعباء التنمية. ولعل ذلك يدفع بالمسئولين للبدء فى الاهتمام بالتخطيط الجاد والواعى لمداخل جديدة لرعاية الشباب لهذا القطاع على أساس من اهتمامات أفراده وحاجاتهم المستقبلية.

ب-الشباب الحضرى:

على الرغم مما يتميز به مجتمع المدينة من تقدم حضارى وما يتوافر به من فرص عديدة للعمل والترويح، فإن هذه الفئة من الشباب لا تجد لها مكانا فى الجو الاجتماعى والثقافى السائد فى المجتمع، وهم يستشعرون بان الكبار يحاولون عزلهم داخل المجتمع فى حدود اجتماعية ضيقة ممثلة فيما قد يسمح به لهم من أنشطة يمارسونها تحت وصاية الكبار، وما قد يقام لهم من مؤسسات خاصة محدودة العدد والنشاط، ومن هنا فإن المجتمع الحضرى أصبح يعانى فى وقتنا الحاضر من صراع بين الشباب والكبار، يدور حول رغبة الشباب فى الحصول على مكانه ومكانته فى مجتمع المدينة، ومقاومة الكبار لهذه الرغبة على أساس أن الشباب لا يزالون فى مرحلة التكوين. وقد ساعد على تكوين الهوة بين الجانبين ما يتسم به مجتمع المدينة المتسع الأرجاء من ضعف الرقابة الإجتماعية وقدرة الشباب على الابتعاد عن دائرة العلاقات الأولية المباشرة بالأقارب من الكبار ليمارسوا مالهم من أنشطة وفق رغباتهم.

ومن ثم أصبح ضروريا أن نجد الحل المناسب لتحقيق التقارب بين الجانبين، فيزداد تفهم الكبار لاحتياجات ورغبات الشباب، ويساعدهم على الانتقال المتزن إلى مجتمع الراشدين بإشراكهم فى الكثير من الشئون العامة للمجتمع.

جـ-شباب العمال:

تواجه هذا القطاع فى مجتمعنا العربى بعض الصعوبات المتمثلة فى التغيرات السريعة فى أساليب العمل الصناعى وأدواته التى أحدثها التقدم التكنولوجى الكبير فى مجتمعنا الصناعى تستوجب بالضرورة التنمية الفنية والعلمية السريعة الشاملة لشباب العمال لكى يتمكنوا من مسايرة هذا التقدم والمشاركة بفاعلية فى زيادة الإنتاج والتفوق فيه. كما أن شباب العمال تواجههم صعوبة ضعف مستواهم الثقافى والاجتماعى التى تؤثر على قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وكذلك قدرتهم على زيادة الإنتاج. ومن هنا تبرز أهمية التنمية الثقافية والفكرية لشباب العمال لتمكنهم من القيام بدورهم المأمول فى قيادة مراكز الإنتاج ورفع مستوى أدائها وفاعليتها، إلى جانب أهمية التدريب والتوجيه المهنى لهذه الفئة من العمال داخل قطاع الصناعة لتوفير العمالة الفنية الماهرة ذات الاحتياجات المتزايدة.

د-شباب الطلبة:

تتكون فئة شباب الطلبة فى مجتمعنا العربى من طلبة المدارس الثانوية وطلاب الجامعات والمعاهد العليا، وهذه الفئة من الشباب تشكل جماعة لها وزنها بين شباب مجتمعنا العربى كله. فهى أكثر فئات الشباب تقدما فى العديد من النواحى العلمية والثقافية والاجتماعية، فضلا عما يتوافر لها من سهولة التجمع والحركة داخل المجتمع وما يتميز به من ديناميكية خاصة لها تأثيرها على عمليات التغير الحادث فى المجتمع. لذلك فإن المجتمعات العربية توفر لهذه الفئة من شبابنا كل الفرص للاندماج الفعال فى التشكيلات والتنظيمات الاجتماعية فيه، لتكون أكثر قدرة وفاعلية للمشاركة فى بناء مجتمع اليوم وتولى مسئوليات مجتمع الغد. إلا أن هذه الجهود المبذولة لقطاع الشباب غير كافية ومحافظة بقيود سوف يتم إلقاء الضوء عليها فى المحور الخاص بالحياة الطلابية داخل الجامعات.

هـ-شباب البدو:

لشباب هذه الفئة ظروف وأوضاع خاصة تغاير أوضاع وظروف القطاعات الشبابية الأخرى فى مجتمعنا العربى. حيث يتصف شباب البدو بعدم الاستقرار المكانى، فهو فى ترحال دائم وراء فرص الحياة والعمل داخل الصحراء، أو المناطق المعزولة سكانيا، مما يترتب عليه صعوبة تقديم خدمات الشباب التقليدية الخاصة بشباب القطاعات الأخرى، كذلك فإن هذه الفئة من الشباب تكاد تكون فى شبه عزلة عن التطورات والتغيرات التى تحدث فى مجتمع المدينة، أو على الأقل ليست على صلة مستمرة بهذه التطورات، مما يجعلها فى حالة تخلف ثقافى وفكرى مستمر. هذا بالإضافة إلى أن شباب البدو يزاولون مهنا بدائية كالرعى وبعض أنواع الزراعة الصحراوية إلى جانب التصنيع اليدوى لبعض خامات ومعطيات البيئة

وكلها أعمال لا تكسب الشباب أية مهارة أو خبرة مهنية ذات كفاءة عالية. ومن هنا كان لابد من التفكير فى أساليب جديدة لرعاية هذه الفئة من الشباب، وأن تستغل مناطق تجمعاتهم الموسمية ومراكز التسويق الخاصة بمنتجاتهم فى تقديم خدمات لهام على أساس أن هذه التجمعات هى أنسب وسيلة للالتقاء بمجموعات كبيرة من شباب البدو ولفترات قد تطول بعضها إلى عدة شهور. هذا إلى جانب ما أخذت به بعض الدول من تنفيذ مشروعات لتوطين البدو مما يكفل الفرص لتقديم خدمات مستقرة أقوى تأثيرا فى توجيه شباب البدو ورعايته.

ومن أمثلة مجتمعات البدو فى الوطن العربى منطقة الحدود بين مصر وليبيا حيث يعيش قبائل أولاد على، ومنطقة جنوب السودان حيث يعيش قبائل البقارة، وشرق السودان حيث يعيش قبائل البشاريون والأمرار والهدندوة وبنو عامر .

ولهذا يعتبر العالم العربى من أفضل المناطق فى العالم لدراسة ظاهرة الصراع بين البداوة والحضر، التى تمثل زحف الرمال الصحراوى الدائمة، وتهديده للأراضى الخصبة، وإعتزاز البدو بحياتهم الحرة الطليقة فى الصحراء من ناحية وفى الجهود الشاقة التى تبذل لإنقاذ الأرض الطيبة من الجدب والجفاف، وتحويلها إلى أراضى زراعية خصبة، وتغيير نمط العمران البدوى من أساسه من ناحية أخرى.

وتعزى أسباب قصور الجهود التعليمية الموجهة لشباب البدو فى الوطن العربى عن تحقيق إحتياجاتهم التعليمية والمستقبلية إلى أمرين: أولهما، عدم إستطاعة بعض الدول العربية تقديم التعليم الملائم وشكل كاف لضآلة ميزانياتها التعليمية، وثانيهما ضعف تقبل شباب البدو فى الوطن العربى لنوعية التعليم المقدم بسبب أوضاعهم الثقافية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والدينية[٤].

و – الشباب غير المتعلم:

وتمثل هذه الفئة نسبة كبيرة من الشباب فى مجتمعنا العربى، وهم لهذا يمثلون موردا بشريا هائلا لابد أن يستثمر فى تنمية الكثير من خدمات رعاية الشباب، حتى لا يكون مجتمعنا مهددا بوجود فئة كبيرة من مواطنين غير قادرين على تحمل تبعات النهوض به وتطويره.

وتعانى فئة الشباب غير المتعلم كبتا إجتماعيا وإقتصاديا يعوق تكيفهم مع المجتمع ويجعلها ثروة بشرية مهددة، فضلا عما يشعر به أفراد هذه الفئة من مرارة التخلف والشعور بالنقص عند إحتكاكهم فى مجالات العمل والفكر بأقرانهم من الشباب المتعلم. ومن هنا فإن رعاية هذه الفئة من الشباب لابد أن تستهدف بالضرورة التنمية العلمية لافرادها ومعاونتهم على تقريب المسافة الإجتماعية والعلمية التى تفصلهم عن أقرانهم من الشباب المتعلم.

ثالثا: الشباب والقيم السائدة بالمجتمع العربى:

تدرك المجتمعات كافة بأن الشباب هم الثروة البشرة التى على عاتقها يقع العبء الأكبر من البناء من أجل مستقبل أفضل، فإذا إستطاعت المؤسسات التربوية بمراحلها المختلفة والإعلامة بإمكاناتها الهائلة والإجتماعية بمجالاتها وخدماتها المتعددة، أن تزود الشباب بالعلم المفيد والمهارة البناءة الجيدة، وبالإتجاهات السليمة، وبالقيم الرفيعة، وبالقدرة العقلية الخلاقة، لتوفر للمجتمع بكل قطاعاته القوة البشرية المأمولة فى رفع مستوى معيشة المجتمع ودعم مسيرته الحضارية، والإرتقاء العلمى والثقافى والإنتاجى القائم على القيم المجتمعية الموجهة نحو مستقبل أفضل للجميع.

والقيم بصفة عامة هى موجهات السلوك أو العمل، وهى فى الوقت نفسه مرجع الحكم على السلوك أو العمل بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه. وكلما كان الإطار القيمى لمجتمع من المجتمعات يضمن مجموعة من القيم الوظيفية، أى التى تستجيب لحاجات المجتمع، فإن مسار الحياة فى ذلك المجتمع سوف يرقى وينهض.

وثبات القيم بإعتبارها مراجع للحكم فى المجتمع ثبات نسبى بمعنى أنها تسمح بتطورها وتعديلها وفقا للعناصر التى تستجد فى عصر من العصور أو جيل من الأجيال. والقيم إما صريحة يعبر عنها الفرد تعبيرا مباشرا بألفاظه وعباراته وتظهر فى تصرفاته، وإما ضمنية تختفى فى طيات السلوك وتظهر بطريقة غير مباشرة.

ولكل مجتمع أو جماعة أو فئة داخل المجتمع إطار قيمى يحكم تصرفاتهم ويوجه سلوكهم. إلا أن هذا الإطار القيمى الجماعى لا يمنع أن يكون للفرد إطاره القيمى الخاص به دون تعارض مع المجتمع، حيث أن قيم المجتمع قسمة مشتركة بين الجميع.

وتطور ظروف المجتمع وتغيرها هو الذى يؤدى إلى ظهور قيم جديدة أو يقتضى إعادة ترتيب مراكز الأهمية بالنسبة للقيم السائدة أوالموجودة، أو يتطلب تطورا قيميا. ولهذا يبنى التطور القيمى الناجح على الدراسات العلمية والتخطيط المقصود الذى يأخذ فى الإعتبار مؤشرات المستقبل لجميع القطاعات المجتمعية.

وفى ضوء ما تقدم، فإن معرفة قيم الشباب السائدة بالمجتمع العربى على أساس الدراسة العلمية، هى عماد اساسى لدفع المجتمع نحو تحقيق أهدافه بإعتبار الشباب أحد العناصر الرئيسية فى التحرك والتطور نحو المستقبل.

ولقد حددت دراسة المجلس القومى للشباب والرياضة فى مصر عام ١٩٧٩م خمس مجموعات من القيم التى يحتاج إليها المجتمع لكى يسير بخطى ثابتة نحو المستقبل المأمول كما يلى(٥):

المجموعة الأولى: الدين، الأخلاق، النقاء والطهر، التصميم، الأمن، التكيف، ثم المعرفة.
المجموعة الثانية: العمل، الإندماج فى الجماعة، الحكمة، ثم الصدق.
المجموعة الثالثة: الحرص، القيمة العلمية، ثم الديناميكية.
المجموعة الرابعة: الخدمات العامة، العدالة، ثم قواعد السلوك.
المجموعة الخامسة: النجاح، التقدير، ثم التثقيف.

وليس معنى هذا أن بقية القيم لا أثر لها فى بناء المجتمع، ولكن المعنى أن هذه المجموعات القيمية على رأس القيم جميعها فى الأهمية بالنسبة للمجتمع العربى فى ظروفه الراهنة.

ومن ثم، يقع عبء التمسك بهذه القيم وغرسها فى أفراد المجتمع والتأكيد عليها فى شتى المراحل العمرية وخاصة مرحلة الشباب، على المؤسسات التربوية والإعلامية ووسائط التربية المختلفة، لا سيما المؤسسات التعليمية التى تحظى بأكبر قطاع شبابى مؤثر بفكره وإتجاهاته وقيمه فى النهوض بالمجتمع ودفعه للأمام، وتولى قيادته فى الغد المشرق.

رابعا: إحتياجات الشباب الحالية والمستقبلية:

إذا سلمنا بأن الطبيعة الإنسانية هى مفتاح لتفاعل الدوافع والإمكانيات الفطرية مع الظروف والعوامل البيئية فى جميع أبعادها لتبين لنا أن إمتداد التطورات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية يمكن أن توضح لنا إحتياجات المستقبل للشباب وخاصة إذا إستعنا فى ذلك بما أظهرته وتظهره الدراسات والبحوث العلمية التى أجريت على الواقع الحالى لقطاع الشباب.

ففى السنوات الأخيرة زاد الإهتمام بإجراء الدراسات والبحوث التى تستهدف التعرف على مشكلات الشباب وإتجاهاته وقيمه كخطوة ضرورة نحو التخطيط للعمل فى ميدان الشباب على أساس علمى. ومن بين النتائج والمؤشرات التى أظهرتها هذه البحوث والدراسات(٦):

أ-أن الشباب يعانى من مشكلات كثيرة ترتبط بحاجاته الأولية مثل الصحة والجنس، وعدم معرفتهم لميولهم الحقيقية وذكائهم، وعدم معرفتهم كيفية إختيارهم لمستقبلهم المهنى وعدم وجود فهم سليم لدى الأباء لطبيعة التطور ونمو الأبناء مما يزيد مشكلات التكيف بين الأباء والأبناء.

ومن ثم، تعتبر هذه النتائج عبئا على الأجهزة التربوية والتعليمية والإجتماعية لكى تقوم بمساعدة الشباب على مواجهة هذه المشكلات التى تعتبر عائقا أساسيا فى إنطلاق طاقات الشباب نحو آفاق أوسع، وليتمكنوا من القيام بدورهم القومى للنهوض بالمجتمع.

ب-أن الشباب يعيش فى مرحلة بها بعض مظاهر التناقض التى لا يعيها بشكل جيد، بدليل تناقضات إستجابات الشباب التى ظهرت فى كثير من البحوث التى أجريت عليهم وخاصة التى تناولت القيم والإتجاهات.

وواجب المؤسسات التربوية والتعليمية والإعلامية والمجتمعية الأخرى النهوض بمسئولياتها تجاه إستجلاء هذه التناقضات وتوضيح جوانب الغموض فى مجالات الحياة بأركانها المختلفة بمشاركة هذا القطاع الشبابى لتقريب المسافات الفكرية والإتجاهات الإجتماعية والقيمية بين جيل الصغار وجيل الكبار.

جـ-أن مكان الشباب فى العالم أجمع قد تغير، وأنه بدأ يظهر ككيان متميز إلى الحد الذى يمكن أن نعتبره قوة إجتماعية قائمة بذاتها تجمع بين أفرادها علاقات معينة وتجمعهم مصلحة مشتركة، وهى الرغبة فى الحصول على مكانهم فى المجتمع المحلى والعالمى.

وهذه إشارة إلى ضرورة إحداث تغيرات ملموسة فى هذه المؤسسات الشبابية بحيث تقابل هذه الرغبة وتوظفها بالشكل المفيد للمجتمع.

د- إذا كان الشباب يتسم بالطاقة والحيوية والإندفاع والسرعة والقلق وعدم الرضى والحماس، فإن هذه السمات تزداد حدة فى العصر الحديث بوجه عام وفى المجتمعات العربية والنامية بوجه خاص. ويجب النظر إلى هذه السمات على أنها إيجابية وليست سلبية ويجب الإستفادة منها إلى أقصى حد بشرط أن يتوافر الوعى والتعليم حينما يتوجه الشباب إلى العمل المفيد. وهذا يلقى بالمسئولية على المؤسسات المجتمعية وخاصة مؤسسات الشباب فى إنماء هذا الوعى دون القضاء على هذه السمات الشبابية المفيدة.

هـ-أن الشباب فى مجتمعنا العربى مطالب بدور قومى وإنسانى هام، وأن عدم قيامه بهذا الدور لن يكون تقصيرا منه فقط، بل قصورا فى الجهات التى ينتمى إليها. بحيث لا يكون دورها إشباع الإحتياجات الأساسية للشباب فقط - رغم أهميتها - بل يجب أن تتخذ من دور الشباب محورا أساسيا لها لتحقيق إحتياجات المجتمع الأكبر.

كل هذا يدعو إلى وضع خطة شاملة متكاملة لمواجهة متطلبات الشباب فى جميع النواحى، لأن الفرد وحدة متكاملة الديناميكية، إذا لم يتكامل إشباع حاجاتها أصيبت بالتصدع

والخلل وعدم التوازن. كما يجب فى ضوء ذلك أن يشترك فى وضع هذه الخطة جميع أجهزة الدولة كل فى مجال إختصاصه، على أن يراعى فى هذه الخطة الإحتياجات الأساسية التالية:

١-الحاجة إلى تأمين المستقبل، فى الحصول على عمل مناسب، يسبقه التوجيه المهنى بحيث يتحقق التوافق التام مع مهنته وزملائه فى المهنة. إلى جانب تيسير التعليم وتخطيطه بحيث يوفق بين حاجات المجتمع وحاجات الشباب، مع العمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ثم توفير التأمينات الإجتماعية والضمانات المختلفة فى حالات المرض أو العجز عن العمل أو التعطل.

ومن المشاكل الخطيرة التى يعانيها المجتمع الذى لا يعبأ بإشباع هذه الحاجة ضعف الكفاية الإنتاجية للشباب، إما نتيجة لعدم الإستقرار أو عدم الأهلية للعمل الذى يؤدى أو قلة الحافز إلى إتقانه.

٢-الحاجة إلى الزواج المبكر وتكوين أسرة، وذلك بتوفير الأمن الإقتصادى للشباب وتأمينه على مستقبله ومستقبل أولاده، وتشجيع الدولة للمتزوجين بالوسائل المادية والمعنوية، وتوفير التربية الجنسية للشباب وتبصيرهم بحقاق الحياة الزوجية ومعاونتهم عن طريق الخبراء فى مواجهة مشاكل الزواج والتغلب على مصاعبها.

٣-الحاجة إلى مثل عليا واضحة وقيادة واعية، بإدراك الشباب لأهداف الدولة وأهداف مؤسساتها الخدمية والإستثمارية، والحاجة إلى التوجيه الواعى عن طريق المؤسسات التربوية والتعليمية ووسائل الإعلام والأجهزة الثقافية ودور العبادة، والحاجة إلى الإرتباط الوثيق بالتراث القومى وبالمستقبل الذى تتجه إليه، ثم الحاجة إلى قادة ومفكرين مختصين فى شتى الميادين.

٤-الحاجة إلى دعم الشخصية والإستفادة من الإستعدادات الخاصة، من خلال إستثمار وقت الفراغ، وتوفير الوقت الكافى لإستغلال المواهب الخاصة، ومزاولة الهوايات الشخصية، وتوفير وسائل التثقيف، ثم حماية الشباب من حملات الإفساد والتفاهات والتعصب.

٥-الحاجة إلى دمج قطاعات المجتمع المختلفة مع بعضها لا سيما قطاع الشباب حتى يأخذ مكانه فى القضايا الإجتماعية، والإفادة من الشباب فى مجالات البناء والإبتكار وأن تجد البرامج الفكرية والثقافية صدى فى الحياة المختلفة المحيطة بالشباب وفى إطار عمله اليومى داخل تجماعاته وإرتباطها بالأمور الحيوية فى حياته. ثم جعل أساليب العمل مع الشباب تبتعد عن أنواع التسلط عليه، وتجعله مشاركا فعالا فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، الأمر الذى يقتضى تغيير الكثير من القيم التقليدية وإستبدالها بقيم جديدة لا تضع حواجز

على الشباب بإسم السن أو الخبرة أو الوظيفة، إلى جانب التأكيد على مشاركة الشباب فـــى مشروعات الخدمة العامة بإعتبارها جزءا هاما من برامج التنمية الإقتصادية والإجتماعيـــة وهذا يقتضى إيجاد الصلة القوية بين منظمات الشباب وأجهزة التخطيط المحلية على أســاس مبدأ الإلتزام الإجتماعى. كما ينبغى ألا تنفصل حركات الشباب فى مجتمعنا العربـــى عــن حركات الشباب فى العالم كله، بل ينبغى أن تلتحم معها من خلال التنظيمات الدولية. وهـــذا يساعد على زيادة وعى الشباب فى مجتمعنا بالإتجاهات العالمية، ويجعله قادرا على الإسهام فى قضايا الشعوب الأخرى التى تندمج عضويا مع قضايا مجتمعنا العربى.

خامسا: الحياة الجامعية فى مواجهة الإحتياجات المستقبلية للشباب بالوطن العربى:

يتكون المجتمع الجامعى من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين والفنيين، ويسعى إلى تحقيق أهداف رسالة الجامعة التى تتلخص فى عناصر ثلاثة هى التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع. ولتحقيق هذه الأهداف يتطلب الأمر توفير مناخ معين محكوم بقواعد وأعراف وتقاليد وقيم بحيث يمكن تسميتها بالحياة الجامعية. حيث تسعى الجامعة إلـــى تعليـم طلابها معارفا ومعلومات مما يتصل بالتخصص المطلوب، وإذا تعلـــم طلابـــها عــددا مــن المهارات العلمية المتصلة بالتخصص، تشعر بأن هناك قطاعا مهما فى شخصية طلابها، وهــو الجانب الوجدانى، الذى هو جملة العواطف والقيم والمشاعر والميول والإتجاهــات، ممــا قـد يصعب إستيعابه جيدا من خلال تعليم العلوم المختلة ومهاراتــها العمليــة، كمــا أن تعلمــه لا يقتصر على وقت بعينه ولا مكان بذاته.

هنا تجئ الحياة الجامعية لتقوم بإكمال وظيفة كل مـــن قاعــة الــدرس والمحــاضرة والمعمل والورشة لتربية الجانب الوجدانى بصفة خاصة فى شخصية الشباب الجـــامعى، مـــع الوعى بالتداخل والتآزر بين جوانب المعرفة والمهارة والوجدان. لكن ما نود أن نؤكده أن تعلم القيم والإتجاهات والميول إنما يمتد زمانا بإمتداد ساعات العمل، وساعات الترفيه، ويمتد مكانــا بإتساع ساحاته وقاعاته وورشه ومعامله وملاعبه.

والحياة الجامعية إذا كانت روحا، فالروح تحتاج إلى جسد تســـرى فيـــه، وإذا كـــانت طاقة، فإن الطاقة تحتاج إلى أجهزة تعمل فيها، وهذا يعنى أنه من العسير تصور قيـــام حيـــاة جامعية سليمة من غير أن تتوافر لها قنوات ممارستها، وهى جملة المرافق الأساسية اللازمـــة للعملية التعليمية والتربوية والروحية والوجدانية[٧].

وإذا كانت الحياة الجامعية عملية تفاعل إجتماعى بين أفراد وأجهزة وتنظيمات العمل الجامعى، فإن التفاعل الإجتماعى عملية تستهدف نموا فى العلاقات وتحفيزا للعمل، وغرسا للقيم، وتنمية للمهارات والقدرات وهذا كله إنما يتوقف على مدى توافر مناخ الديمقراطية المحكومة بالقواعد الأخلاقية والصالح العام. فهذا المناخ هو السبيل الأساسى كى يؤتى العمل التربوى ثماره.

ومن ثم فإن بناء هذه الحياة الجامعية التى تسعى إلى تحقيق الإحتياجات الأساسية لشباب الجامعات، إنما يتم بتنمية الفهم الكامل والإدراك الواعى بين جميع العاملين فى الجامعة، وإرساء قواعد الإحترام الكامل والتقدير العميق، والرعاية الشاملة لهم جميعا.

ولقد تطورت الحياة الجامعية العربية كثيرا، ولكنها مازالت تعانى ضغوطا وإختناقات أمام الطلب المتزايد من خريجى التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة، ومن خلل فى التوازن بين ميادين التخصص التى توفرها وفى مخرجاتها من التخصصات المختلفة أيضا.

ولهذا فإن جامعة المستقبل بحياتها الجامعية الجديدة مطلوب منها تحديد ملامح المستقبل المأمول، وتبنى فلسفة واضحة وأهدافا محددة، بعد إتساع آفاق المعرفة لدرجة الإنفجار، وبعد أن عبرنا عصر المعلومات والتقدم المذهل فى علوم الفضاء والحاسبات العلمية وشبكات المعلومات(٨).

فى ضوء كل ما سبق يجب النظر إلى منظومة الحياة الجامعية بمنظار جديد وأعمق لكل مقوماتها وعناصرها وخاصة قطاع الشباب منها ليحقق مطالبه ويلبى إحتياجاته المستقبلية بما يتلاءم وطبيعة العصر الذى نعيشه وطبيعة المجتمع العربى وخصائصه وقيمه وتراثه الحضارى. والنظر فى الأنماط الإدارة السائدة فى المواقع الجامعية بدءا من رئاسة الاقسام وحتى المجلس الأعلى للجامعات، وإعادة النظر فى وسائل التقويم الحالية سواء للطلاب أو لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات، والإستفادة القصوى من الإمكانات المتاحة (مادية – معنوية – بشرية) داخل المجتمع على المستويات المحلية والقومية والإقليمية، وتوظيفها بالشكل الذى يخدم قطاع التعليم الجامعى بعامة وقطاع الشباب الجامعى بخاصة، إلى جانب النظر فى نظم الدراسة ونظم القبول ومحتوى المقررات الدراسية والتخصصات العلمية وبما يتلاءم وحاجات المجتمع العربى فى ظل التغيرات العالمية المحيطة.

والله ولى التوفيق والهادى إلى سواء السبيل ...

المراجع:

١-أحمد زكى صالح، علم النفس التربوى، ط ١٠، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٣، ص ٦٥.

٢-المجلس القومى للشباب والرياضة، دراسة حول الشباب: تعريفه، سماته – وأهميته، مؤتمر تربية الشباب فى الفترة من ٢/٢٨ – ١٩٨١/٣/٢، كلية التربية – جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١، ص ١-٢٥.

وأنظر أيضا:

-عبد العزيز القوصى وسيد صبحى، "فلنتعلم من مناشط الشباب"، مؤتمر تربية الشباب، المرجع السابق، ص ٧-٨.

٣-المجلس القومى للشباب والرياضة، دراسة حول الشباب، مرجع سابق، ص ٤-٧.

٤-على سالم النباهين، "تعليم البدو"، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الثالث، شركة سفير للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٦٥٨-٦٥٩.

٥-المجلس القومى للشباب والرياضة، مرجع سابق، ص ١٨-١٩.

٦-المرجع السابق، ص ٢١-٢٥.

٧-سعيد إسماعيل على، "الحياة الجامعة"، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الثانى، شركة سفير للطبع والنشر، مرجع سابق، ص ٤٤٨-٤٤٩.

٨-محمد محمود محمد الدمنهورى، "جامعة المستقبل"، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الثانى، المرجع السابق، ص ٤٥٠-٤٥١.

الفصل الثامن
التربية فى مجتمع المعلومات

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على طبيعة وخصائص عصر المعلومات وما ارتبط بذلك من تكنولوجيا المعلومات ودورها فى صياغة المستقبل للمجتمعات البشرية. كما يهدف هذا الفصل إلى بيان دور التربوية ومؤسساتها المختلفة تجاه هذه المتغيرات الحالية والمستقبلية وخاصة وفرة المعلومات واقترانها بتكنولوجيا متقدمة، وكيفية استغلال هذه الإمكانيات فى المجال التربوى بشكل عام، ومؤسسات إعداد المعلم بشكل خاص.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، فإن الفصل الحالى سوف يتناول محورين أساسيين هما: طبيعة وخصائص عصر المعلوماتية، والثانى، بيان الدور التربوى للمؤسسات التربوية والتعليمية وخاصة فى مجال إعداد المعلم فى كيفية استغلال وتوظيف هذه المعلوماتية والتكنولوجيا المرتبطة بها.

أولاً: طبيعة عصر المعلوماتية:(١)

والسؤال الذى يطرح نفسه فى هذا المقام هو هل المعلوماتية والتكنولوجيا المرتبطة بها ستجعل الحياة أفضل، أم تجعلها أسوأ مما هى عليه الآن؟

وبنظرة تفاؤلية يمكن القول: بأن المعلومات والتكنولوجيا المرتبطة بها سوف تثرى الثقافة بشكل عام من خلال توسيع نطاق المعلومات، وستجعل الإنسان يتمتع بوقت فراغه أكثر وفى أشياء مفيدة ونافعة لعقلة وجسمه وصحته وخياله، وسوف تتيح فرصاً أكبر فيما يتعلق بالإنتاجية كماً وكيفاً، وبالتعليم والتعلم، وبالترفيه والتسلية. كما ستساعد على التخفيف من الضغوط على الموارد الطبيعية سواء بالوعى أو بحسن الاستخدام، كما ستجعل الشعوب تتحكم فى تجاربها ومنتجاتها وتفصلها طبقاً لاهتماماتها، كذلك ستتمتع المجتمعات التى تتحرك بحرية وانسجام وتناغم مع بعضها البعض بمكافآت اقتصادية، وستظهر أسواق جديدة، كما ستتوافر أعداد ضخمة من صفرص العمل الجديدة.

وعلى الرغم من هذه النظرة التفاؤلية، إلا أن ذلك لا يعنى عدم وجود نوع من التعلم تجاه مايمكن أن يحدث فى السنوات القادمة وفى إطار هذه المعلوماتية وما يتصل بها من تكنولوجيا متقدمة. فكما هو الحال فى كل التغيرات الكبرى، فإن فوائد مجتمع المعلومات ستجلب معها خسائر. مثل بعض الخلل فى بعض قطاعات التجارة والأعمال، والحاجة إلى إعادة تدريب العاملين، كما ستتغير طبيعة العلاقات بين الشعوب نظراً للتغير فى سّبل

الاتصالات والعمليات الكمبيوترية الحرة، وكذلك فيما بين الجماعات الاقتصادية والاجتماعية داخل الشعوب. كما أن قدرات وتعدد جوانب التكنولوجيا الرقمية ستثير دواعى قلق جديدة حول الخصوصية الفردية، والسرية التجارية، والأمن القومى. كما أن هناك قضايا أخرى تتعلق بالعدالة سيتعين معالجتها، فمجتمع المعلومات ينبغى أن يخدم كل مواطنيه، وليس فقط المثقفين تقنياً والمميزين اقتصادياً.

وما بين التفاؤل والقلق حول خصائص وطبيعة عصر المعلوماتية والتكنولوجيا المرتبطة بها، فإن الأمر يقتضى إدارة الحوار والنقاش حول هذه الجوانب الإيجابية والسلبية. لأن التقدم التكنولوجى سوف يجبر المجتمع كله على مواجهة مشكلات جديدة شائكة، ليس بالإمكان التنبؤ إلا بالقليل منها، نظراً للإيقاع السريع للتغير التكنولوجى، بحيث يبدو فى بعض الأحيان أن العالم سيكون مختلفاً تماماً من يوم لآخر، وهو لن يكون كذلك بالطبع، إلا أن علينا أن نتهيأ للتغير. فسوف تصبح المجتمعات مدعوة لصنع خيارات صعبة فى مجالات مثل الاستثمار فى التعليم، والقوانين المنظمة، والتوازن بين الخصوصية الفردية والأمن المجتمعى.

وعلى الرغم من أهمية البدء فى التفكير فى المستقبل، إلا أن علينا الاحتراس من الاندفاع فى اتخاذ خطوات متسرعة، بل اتخاذ خطوات وقرارات ذكية ومدروسة، لا مجرد ردود أفعال مباشرة ومتسرعة.

ولهذا فإن التعليم الذى يؤكد على مهارات حل المشكلات سيصبح مهماً أكثر من أى وقت مضى . ففى عالم مطرد التغير، يعدا لتعليم الاستعداد الأمثل لأن يكون المرء قادراً على التأقلم. ومع تحول الاقتصاد، سوف يصبح الأفراد والمجتمعات الأنسب تعليماً هم الأفضل أداءً. ومن ثم فإن الدعوة إلى اكتساب مهارات جديدة طوال الحياة قائمة ومستمرة من جانب جميع المجتمعات والهيئات القائمة على الاستثمار فى رأس المال البشرى وخاصة المؤسسات التربوية والتعليمية.

وعلى الرغم من أن الشركات والحكومات تقوم بمساعدة الأفراد فى التدريب وإعادة تدريب العاملين، إلا أن الفرد مطالب أيضاً أن يتحمل مسئولية أساسية فيما يتعلق بتعليمه أو تدريبه. وفى ظل عصر المعلوماتية، فإن إحدى الخطوات الأولى فى هذا الاتجاه ستتمثل فى معرفته الجيدة بالكمبيوتر واستخداماته. وعادة مايؤدى استخدام أجهزة الكمبيوتر إلى توتر أعصاب أى شخص إلى أن يفهمها جيداً –والأطفال هم الاستثناء هنا– ففى البداية يتخوف المستخدمون المبتدئون من أن تؤدى خطوة خاطئة منهم إلى تدمير الكمبيوتر، أو إلى فقدان كل ماتم تخزينه. وبطبيعة الحال فإن هؤلاء يفقدون البيانات، لكن الأضرار نادراً ما تكون غير قابلة للرد، لأن أغلب البرامج بها أوامر إلغاء آخر خطوة، أو إرجاع النص إلى ماكان عليه قبل تعديله. بحيث يسهل على المستخدم أن يجرب شيئاً، ثم يرفضه بسرعة. ويصبح

المستخدمون أكثر ثقة كلما رأوا أن ارتكاب أخطاء لن يكون كارثـة، وعندئـذ يبـدأون فـي التجريب، وأجهزة الكمبيوتر الشخصي تقدم كل ألوان الفرص للتجريب.

وكلما ازدادت خبرة الأفراد فى التعامل مع الكمبيوترات الشخصية، كلما تعمق فهمـهم لما يمكن أن يفعلوه ومالا يستطيعون عمله. وعندئذ تصبح الكمبيوتـرات الشـخصية أدوات لا أشياء منطوية على مخاطر. فالكمبيوتر شأنه فى ذلك شـأن الجـرار الزراعـى أو ماكينـة الخياطة، ليس سوى آلة يمكننا استخدامها لمساعدتنا لأداء مهام معينة بكفاءة أكبر.

ومن المخاوف الأخرى التى يعرب عنها العديد من الناس، أن الكمبيوترات سـتصبح بدرجة من الذكاء يجعلها تسيطر على العقل البشرى، أو تجعل المستخدمين لها فـى اسـتغناء عن العقل البشرى. ولكننى أزعم أن العقل البشرى الذى استطاع صنع الكمبيوتـر وبرامجـه الخاصة بالذكاء -وهو هبة من الله سبحانه وتعالى- سوف يعمل على تأمين نفسه ضد برامـج الذكاء، ويستخدمها لتنمية ذكائه كإنسان ولقد ثبت أن كل تنبؤ حول منجزات التقدم الكبرى فـى مجال الذكاء الاصطناعى انطوى على تفاؤل مبالغ فيه. فإلى وقتنا الراهن لا تزال معظم مـهام التعلم تفوق بكثيراً على كمبيوترات العالم فعالية وقدرة.

أما الحالات التى تبدو فيها أجهزة الكمبيوتر ذكية، فإنما يرجع ذلك إلى أنها قد برمجـت برمجة خاصة للتعامل مع مهمة معينة بطريقة مستقيمة ومباشرة، كأن تجرب ملايين الحركـات من الشطرنج من أجل لعب مباراة شطرنج على مستوى المحترفين.

إن الكمبيوتر ينطوى على إمكانية أن يصبح أداة لتطويـر وتنميـة الذكـاء الإنسـانى مستقبلاً، غير أن الأدوات المعلوماتية لن تصبح الاتجاه السائد فى حقل نشر المعلومات حتـى يصبح كل إنسان تقريباً مستخدما للكمبيوتر. وفى هذه الأثناء سيكون الأمـر رائعـاً، عندمـا تتوافر لدى كل فرد -غنى أو فقير، حضرى أو ريفى، عجوز أو شاب -إمكانية التعـامل مـع الكمبيوتر.

غير أن أجهزة الكمبيوتر الشخصى لا تزال عالية التكلفة بالنسبة لأغلب الناس قياسـاً بأى جهاز آخر يمكن شراؤه على المستوى الفردى أو الأسرى، واعتقد أن المسـتقبل القريـب سيتطلب أن تكونه هذه الأجهزة متاحة فعلياً لكل مواطن، وليس للنخبة وحدها، فإن لـم يكـن على المستوى الفردى، فعلى الأقل توافرها على المستوى الجماعى المتاح فى إطار مكتبـة، أو مدرسة، أو مكتب بريد أو حتى كشك عمومى.

ومن المهم فى هذا المجال أن ندرك أن المعلوماتية، وما تتطلبه من إمكانيـة تـداول المعلومات على المستوى المحلى والإقليمى والعالمى (الكونى) لا يمكـن أن تتحقـق أهدافـها بالشكل الإيجابى إلا إذا كان طريق المعلومات السريع قد نجح نجاحاً واسعاً فى إطـار الـدول المتقدمة والنامية على حد سواء. وفى تلك الأثناء سوف يصبـح الوصـول إلـى المعلومـات

الحكومية، والخدمات الطبية، وبعض المواد التعليمية مجانياً، وفور أن يصبح الناس موصلين بطريق المعلومات السريع، سيصبح بإمكانهم التمتع بوصول كامل، وعلى قدم المساواة إلى الموارد الحيوية لخدمة الاتصال المباشر. ولعل نظرة خاصة لما يدور على المستوى العالمي وانفتاح طريق المعلومات بين الدول والمنظمات الدولية ومراكز البحوث والهيئات المختلفة، وفى إطار التجارة ومراكزها العالمية، والمؤسسات التعليمية، وخدمات الاتصال واسعة النطاق مستخدمين فى ذلك طريق المعلومات السريع، ليؤكد أن ذلك الاتجاه سوف يسود على كافة المستويات فى وقت قريب من أوائل الألفية الثالثة.

وعلى الرغم من أن المؤسسات التربوية والتعليمية -فى إطار مقوماتها المادية والبشرية- تسعى جاهدة لمواكبة عصر ا لمعلوماتية وتكنولوجياته المتقدمة، إلا أنها مازالت فى إطار واقعها المشهود تعانى من بعض أوجه القصور التى يمكن أن نتناولها فى المحور الثانى من هذا الفصل.

ثانياً: دور التربية فى مجتمع المعلومات:[٢]

إن التربية بحكم طبيعتها ودورها أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغيير، سواء كانت التربية محركاً أولياً للتحول والتغير المجتمعى، أو متغيراً تابعاً له. وبناء على ذلك فإن التغيرات العديدة وغير المتوقعة من بعض المجتمعات والتى ينطوى عليها عصر المعلومات، سوف تحدث هزات عنيفة فى نظمها التربوية من حيث فلسفاتها وسياساتها وأدوار مؤسساتها ومناهجها وأساليبها التربوية.

كما أن هناك من يرى أن النقلة المجتمعية التى ستحدثها تكنولوجيا المعلومات، ما هى فى جوهرها إلا نقلة تربوية فى المقام الأول. فعندما تتوارى أهمية الموارد الطبيعية والمادية، وتبرز المعرفة كأهم مصادر القوة الاجتماعية، تصبح عملية تنمية الموارد البشرية -التى تنتج هذه المعرفة وتوظيفها- هى العامل الحاسم فى تحديد قدر المجتمعات، وهكذا تداخلت التنمية والتربية إلى حد يصل إلى شبه الترادف، وأصبح الاستثمار فى مجال التربية هو أكثر الاستثمارات عائداً، بعد أن تبوأت صناعة البشر قمة الهرم بصفتها أهم صناعات عصر المعلومات.

إن الوعى بدروس الماضى، والدور الخطير الذى ستلعبه التربية فى عصر المعلومات يزيد من قناعة التربويين وغيرهم بأن التربية هى المشكلة وهى الحل، فإن عجزت عن أن تصنع بشراً قادراً على مواجهة التحديات المتوقعة، فمآل كل جهود التنمية إلى الفشل المحتوم، مهما توافرت الموارد الطبيعية والمادية.

ولهذا باتت قضية التربية من الخطورة بأن تترك للتربويين وحدهم،[٣] فهى شاغل المجتمع، بل العالم بأسره، بعد أن برزت أبعادها المختلفة كقضية ساخنة على درجة بالغة من الأهمية السياسية والاقتصادية والثقافية. كما يؤكد صاحب الرأى السابق[٤]، على ألا ينحصر تكوين المنهج العلمى ومنتجاته على فئة العلماء والباحثين، بل ينبغى أن تتخذ من الوسائل والآليات الثقافية ما يمكن من تبسيط المعرفة العلمية ونشرها، وممارسة قيم التفكير العقلانى وإشاعتها بين مختلف فئات المجتمع.

وخلاصة ماسبق، أن مصير المجتمع، بل العالم بأسره، معلق على مدى النجاح فى مواجهة التحدى التربوى، نتيجة لانتشار تكنولوجيا المعلومات، وماتتيحه من فرص هائلة من أجل تطوير أساليب ورفع إنتاجية مدرسية، وطلبته، وزيادة فاعلية إدارته وتعظيم عائده.

وهنا ندرك أن التربية –وكما سبق ذكرت– بمؤسساتها المختلفة تمر بمرحلة مصيرية وحرجة، حيث أبرزت مطالب عصر المعلومات جوانب كثيرة من أزمتها المزمنة التى عانى منها العالم، وتشير أصابع الاتهام إلى المؤسسات التعليمية، وفلسفتها التربوية السائدة.

وإذا كانت التربية نتاج المجتمع من جانب، والمحركة والداعمة والموجهة له من جانب آخر، إلا أن العلاقة بينهما تنطوى على طبيعة جدلية، لكونها قائمة على تناقض أساسى، ففى الوقت الذى تسعى فيه التربية للحفاظ على ماهو قائم، وتأصيل الهوية الحضارية، تسعى فى الوقت نفسه لتغيير هذا الواقع. ولهذا فإن نجاح أى إصلاح، أو تجديد تربوى هو فى توازنه بين شقى هذه العلاقة الجدلية، وعلى رجال السياسة التربوية خلق هذا التوازن بين المحافظة على المصرية، والانتماء القومى من جانب، والسعى الدائم نحو الأفضل وعدم الانغلاق على الذات، والتواصل مع الآخرين من جانب آخر.

وعلاقة التربية بالمجتمع وخاصة فى عصر المعلومات، علاقة ديناميكية، ونجاح التربية يقاس بسرعة استجابتها وتجاوبها مع المتغيرات الاجتماعية، إلا أن المشكلة الواضحة هنا، تتمثل فى الإيقاع السريع والمتسارع لمجتمع المعلومات مقارنة بالإيقاع البطئ الذى تتسم به عمليات التجديد التربوى، المحكومة بالقاعدة الزمنية لقوانين التغير الاجتماعى، ولهذا تنشأ الفجوة التربوية بين مطالب المجتمع وأداء مؤسساته التربوية، وهى الفجوة التى تسعى المجتمعات لسدها عن طريق التعليم غير الرسمى.

وفى إطار ماسبق يمكن توضيح بعض ملامح الأزمة التربوية الناتجة عن القوى المجتمعية المختلفة وتفاعلها مع عصر المعلومات وتكنولوجياته المتقدمة فيمايلى:[٥]

أ- ضعف العلاقة بين التعليم وسوق العمل:

تشكو معظم نظم التربية العربية بشكل عام ومصر بشكل خاص من انفصال أو ضعف ناتج التعليم الرسمى عن مطالب سوق العمل، وغياب التنسيق بين التخطيط للتعليم

وللقوى العاملة، وبين ماتتطلبه مشاريع التنمية وأهدافها، إلـــى جـانب عـدم التـوازن بيــن التخصصات النظرية والتخصصات العملية، ومن ثم عزوف شباب الخريجين عــن الإلتحــاق بالتخصصات العملية والميل إلى التخصصات التى تؤهلهم أو تضعهم فى المناصب الإشــرافية والإدارية ذات الطابع المكتبى (وإن كان ذلك لاينطبق على جميـــع البــلاد العربيـــة). إلا أن المنظور المعلوماتى، يرفض انفصال التعليم عن العمل، بل التوجه الأساسى له هو التعلم مـــن خلال العمل. ومن ثم لابد من إعادة تدريب فائض الخريجين فى مؤسسات التعليـم والتدريــب غير الرسمية لتأهيلهم مع متطلبات عصر المعلومات والتكنولوجيا.

ب- ضعف تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

فعلى الرغم من مجانية التعليم فى بعض البلدان العربية بفعل الدروس الخصوصيـــــة، وسوء نظام التقييم، وأساليب الغش، والتفرقة بين الذكور والإناث، علاوة على التفـــاوت فـــى توفير الخدمات التعليمية بين مناطق الحضر والريف، والمنـــاطق الصحراويـــة، إلا أن مبــدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لم يتحقق بالقدر الإيجابى المطلوب.

ومن ثم فإن المنظور المعلوماتى، قد يؤدى -كما يحذر البعض- إلى ظـــهور طبقيـــة تعليمية بسبب انتشار استخدام الكمبيوتر فى التعليم، بين نخبة تتاح لها فرصة التعلم باســـتخدام الكمبيوتر، وغالبية محرومة من هذا الحق، وفى المقابل يمكن لتكولوجيا المعلومات أن تلعـــب دوراً أساسياً فى الارتقاء بالخدمات التعليمية المقدمة للمناطق النائية.

جـــ- تعدد مسارات التعليم:

حيث يشعر الكثيرون، أن هناك ازدواجية تربوية بين تعليم النخبـــة، وتعليـــم العامـــة، وبين أبناء الوطن، وأبناء الوافدين. وقد أدى ذلك إلى دخول التجـــارة إلـــى حقـــل الخدمـــات التعليمية، وأصبح من الخطورة بمكان أن يترك أمر المؤسســـات التعليميـــة لأهـــواء الربـــح التجارى (المدارس والمعاهد والجامعات الخاصة).

ولكن المنظور المعلوماتى يؤكد على أن ذلك ســيؤدى إلـــى تعـــدد الثقافـــات داخـــل المجتمعات العربية، بل وبين أفراد المجتمع الواحد، مما يجعل من السهل اختراقها ثقافياً.

والتحدى المعلوماتى يتطلب، حشد جميع الإمكانات، وتوحيد المجتمع فى كيان واحـــــد متماسك من أجل التصدى لحملات الغزو الثقافى الضارية. كما أن هذه الحالة ســـتكون عائقـــاً حقيقياً أمام جهود إحياء روح الانتماء القومى، والوحدة العربية لمواجهـــة ظـــاهرة التكتـــلات الاقتصادية والتكنولوجية وهى إحدى السمات البارزة لعصر المعلومات.

د-عزوف البعض عن مداومة التعليم:

بسبب الأساليب التربوية التى تعتمد على التلقين والحفظ والضغط، والكبت، والقهر، وخنق المواهب، عزف بعض الأطفال والصغار عن العلم والتعليم هذا من جانب، ومن الجانب الآخر القناعة التى تولدت لدى الكبار بعدم تقدير المجتمع للعلم والمتعلمين.

ولكن المنظور المعلوماتى، يعتبر التعليم المستمر إحدى الخصائص الأساسية للتربية فى عصر المعلومات، لأن البيئة العلمية والمطلوب توافرها فى المجتمعات العربية، شرط أساسى لتوطين تكنولوجيا المعلومات الوافدة فى كيان المجتمع العربى.

هـ-سلبية المعلمين:

ويتمثل ذلك بوضوح فى عزوفهم عن المساهمة فى حركات الإصلاح والتجديد التربوى، ويكفى للتدليل على ذلك، أن نقابات المعلمين غالبا تلتزم الصمت أمام طرح القضايا التربوية للنقاش، أو اتخاذ قرارات تربوية غير مدروسة بعناية من جانب بعض المسؤولين.

والمنظور المعلوماتى يؤكد على أهمية المشاركة الإيجابية من قبل المعلمين والمربين فى إحداث التجديد التربوى المطلوب، لإدخال مجتمعاتنا العربية عصر المعلومات. ومن الأمور المعروفة التى تشهد على تجارب التجديد التربوى، إن سلبية المعلم تزداد كلما ارتقت تكنولوجيا المعلومات، وتعقدت، مالم يستحث بصدق للإسهام الإيجابى فى تطويع هذه التكنولوجيا لبيئة التعليم الواقعية، وما لم نؤمن له مكانته وحوافزه.

و-عدم فاعلية البحث العلمى:

ويرجع ذلك إلى انفصال البحث العلمى عن المشاكل العلمية التى تعانى منها قطاعات الإنتاج والخدمات، وتنحو معظم الجامعات العربية إلى التركيز على مهمتها التعليمية، وإغفال مهمتها الثانية، والتى لا تقل أهمية وهى البحث العلمى وإنتاج المعرفة الجديدة.

والمنظور المعلوماتى يؤكد على أهمية تحول الجامعات بشكل أساسى إلى تضخيم مهمتها البحثية، مقارنة بمهمتها التعليمية، بل وربما يمتد هذا التوجه إلى مراحل التعليم قبل الجامعى، حيث سينمو الطلب على البحث العلمى فى مجتمع المعلومات، وستوفر تكنولوجيا المعلومات وسائل عملية لربط الجامعات ومراكز البحوث بقطاعات الإنتاج والخدمات.

ز-تدنى مستوى الخريجين:

سواء من حيث مستوى التحصيل أو من حيث مستوى مهارات التعليم الأساسية، والمنظور المعلوماتى يؤكد على أهمية الحملات القومية نظرا للجهد الكبير المطلوب لعلاج هذه الأجيال ذات الأعداد الكبيرة، وأن التراخى فى هذا الواجب يعنى أننا نسلم أقدارنا لأجيال غير مهيأة للإنتقال بمجتمعاتها إلى عصر المعلومات.

ح-ضخامة الهدر التعليمى:

ولعل البطالة السافرة والمقنعة، وقتل قدرات الخريجيين وعدم تنميتها وعزوف الخريجين عن العمل الفنى والمهنى، وتسرب أعداد كبيرة من مراحل التعليم الأساسى لعدم إيمان أولياء الأمور بجدوى التعليم، أو عجزهم عن مواجهة تكاليفه الظاهرة والمستترة. إلى جانب عدم قدرة المدارس على استيعاب الأعداد الزائدة نتيجة النمو السكانى فى بعض الدول العربية، كل ذلك يمثل مظاهر الهدر الحقيقية للنظم التعليمية فى المجتمع العربى.

إلا أن المنظور المعلوماتى، يؤكد على أن أداء المجتمعات فى عصر المعلومات يتوقف على أداء أفراده المتعلمين، ومن ثم يجب علينا مواجهة الأمية المزدوجة فى عصر المعلومات وهى الأمية الأبجدية ثم الأمية الكمبيوترية.

ط-فقدان المجتمع ثقته فى مؤسساته التعليمية:

ولعل هذا المظهر واضح فى المجتمعات العربية بلا استثناء، من دور الحضانة إلى الجامعة، ومن الإدارة المدرسية إلى القيادة التعليمية والتربوية والسياسية، ومن تأهيل المعلمين وتطوير المناهج إلى مراكز البحث العلمى، وفى إطار المنظور المعلوماتى فإن الأمر يحتاج إلى قيادات تربوية مؤهلة تساندها القيادات السياسية والثقافية والإعلامية والمهنية.

ك-ضعف الإدارة التعليمية:

ومن المظاهر العديدة لضعف الإدارة التعليمية، وما أدى إليه من سوء استخدام الموارد التعليمية المتاحة، هو الإختيار للمدراء من بين قدامى المعلمين والأكاديميين الذين لم يتم تأهيلهم للإدارة بالقدر الكافى، والمنظور المعلوماتى يؤكد على عدم إمكانية إحداث الثورة التربوية المطلوبة، تحت وطأة البيروقراطية التى تغلغلت فى كيان إدارتنا التعليمية، خاصة وأن المتوقع من الإدارة فى عصر المعلومات جهدا مزدوجا لتحقيق مهمة التجديد التربوى والتعليم العلاجى، علاوة على أن مشاريع التجديد تحتاج إلى مرونة هائلة لضمان أقصى استغلال للموارد المحدودة، وخلق الحوافز غير المادية لدى القائمين بعمليات التطوير، وجميعها مهام تحتاج إلى مهارات عالية لابد من توافرها لدى الإدارة التعليمية على مختلف المستويات، ومن حسن الطالع أن تكنولوجيا المعلومات توفر فرصا عديدة لتدريب كوادر الإدارة المدرسية والتعليمية وزيادة فاعليتها.

ولا بد أيضا من تدريب الطلبة على التعامل مع مصادر المعلومات المتعددة كالمراجع، ودوائر المعارف، بل وبنوك المعلومات العلمية والتكنولوجية، ويجب أن يوضع فى الإعتبار سهولة تخزين المعلومات، واسترجاعها نتيجة استخدام الوسائط الضوئية Optical Media ذات سعة التخزين الهائلة، وقواعد البيانات المصدرية Full text data bases، وأسلوب النص الفائق Hypertext[٦]

الخلاصة:

خلاصة ما سبق، يمكن للمدرسة محاكاة الواقع الخارجي داخل أسوار المدرسة، بفضل تكنولوجيا المعلومات، وبعد أن توافرت للطالب وسائل عديدة للتواصل المباشر مع مصادر المعرفة خارج المدرسة. ومن ثم فإن تكنولوجيا المعلومات هى الوسيلة الفعالة لنقل نبض الواقع وحيويته إلى المدرسة، بغية أن يصبح التعليم أكثر واقعية، وهى الوسيلة الفعالة أيضا لشحذ وعى المتعلم بإتاحة فرص التعامل المباشر، أو شبه المباشر مع هذا الواقع حتى لا يصدمه لحظة تخرجه، لقد كسرت تكنولوجيا المعلومات احتكار المدرسة مهمة نقل المعرفة، ولم يعد التعليم هو ناتج التعليم المدرسى، بل ناتج لثالوث التعليم الرسمى، والتعليم غير الرسمى فى مراكز التدريب وأماكن العمل، والتعليم العرضى أو العفوى من خلال وسائل الإعلام، والاحتكاك المباشر مع واقع الحياة خارج المدرسة.[٧]

من الطبيعى أن تمثل هذه المتغيرات الجذرية، تهديدا حقيقيا للمؤسسات التعليمية التقليدية، وستظهر حتما أشكال مختلفة لتقديم الخدمة التعليمية.

المراجع:

١- اعتمد المؤلف إلى حد كبير فى صياغة هذا المحور على الكتاب رقم ٢٣١ من سلسلة عالم المعرفة (الفصل الثانى عشر بعنوان: قضايا إشكالية، تأليف: بيل جيتس Bill Gates، المعوماتية بعد الانترنت (طريق المستقبل)، ترجمة عبد السلام رضوان، عالم المعرفة رقم ٢٣١، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس ١٩٩٨، ص٣٩٧-٤٠٨.

٢- نبيل على، العرب وعصر المعلومات، الكتاب رقم ١٨٤ من سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب. الكويت، أبريل ١٩٩٤م، ص٣٨١-٣٨٢.

٣- حامد عمار، فى تطور القيم التربوية –رأى آخر، دار سعاد الصباح للنشر، القاهرة، ١٩٩٢، ص١١.

٤- حامد عمار، من همومنا التربوية والثقافية، دراسات فى التربية والثقافة (١)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٥، ص١٩٥.

٥- نبيل على، مرجع سابق، ص ٣٨٧-٣٩٣.

٦- المرجع السابق، ص ٣٩٣.

٧- نفس المرجع، ص ٤٠٧.

رقم الايـــداع
٩٧ / ١٠٧٦٧

الترقيـم الدولـى . I. S .B . N
977 . 0.4 - 2111 - 1

مطبعة الأخوة الأشقاء
لطباعة الأوفست والتجليد
ت ٢٥٩٧٢٢١
٢٥٥٧١٧٧